Sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference

EVROPSKÉ PEDAGOGICKÉ FÓRUM 2014

PROMĚNY PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

ročník IV.

24. – 28. listopadu 2014

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, 2014
Magnanimitas, Hradec Králové, 2014

ISBN 978-80-87952-05-4

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.: 2259661421

European Textbook Track Number (ETTN): 085-14-14031-12-3

MAGNANIMITAS Assn. International and ECONFERENCE
is a signatory of Berlin declaration on Open Access
to knowledge in the sciences and humanities.
(http://openaccess.mpg.de/3883/Signatories/)

OPEN ACCESS

Proceedings of the
International Scientific Conference on

EUROPEAN PEDAGOGY FORUM 2014

CHANGES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

vol. IV.

November 24 – 28, 2014

Hradec Králové, The Czech Republic

EPF

Obsah | Table of Contents

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA | CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

SKÚMANIE METODÍK VÝUČBY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 9
Dušan Kostrub, Milada Scherhauferová

INKLUZIVNÍ MYŠLENÍ V KONTEXTU INTERMEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ LITERATUROU 20
Radomil Novák

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ | PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

ACTUALITIES OF POLICE OFFICERS EDUCATION AND TRAINING IN LITHUANIA 30
Antanas Janušauskas

KOMPARACE METOD HODNOCENÍ POJMOVÝCH MAP 36
Petra Vaňková, Jakub Lapeš

MERANIE KVALITY VÝUČBY ODBORNÝCH PREDMETOV NA SOŠ S UPLATNENÝMI PRVKAMI TQM 45
Peter Paška

ANALÝZA ROLÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA 54
Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová

EDUKACJA REGIONALNA I MIĘDZYKULTUROWA MŁODZIEŻY NA POGRANICZU POLSKO – CZESKIM 64
Daniel Wiśniewski

THE FAMILY BESIDE CONTEMPORARY TRENDS – ABOUT OPTIMAL MODEL OF ROLE IN FAMILY 71
Beata Ecler-Nocoń

LITERATÚRA PRE DETI V PROCESE DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCIE 80
Lenka Szentesiová

QUALITY OF PHD STUDIES AND INTERCULTURAL COMPETENCIES IN GLOBAL SOCIETY 87
Loreta Staškūnienė, Jana Polachova Vaštatkova, Yanyan LI

ISTOTA INTERNETOWEGO WIZERUNKU SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ 96
Anna Michniuk

INSPIRACJE DLA NAUCZYCIELI W PRZESTRZENI WIRTUALNEJ – ANALIZA PRZYKŁADOWEGO KONSPEKTU ZAJĘĆ Z PORTALU DLA NAUCZYCIELI „SCHOLARIS" 106
Sylwia Polcyn-Matuszewska

DIAGNOSTIKOVANIE V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU 117
Miriam Valášková

VÝUČBA KURIKULÁRNYCH PROJEKTOV V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 125
Gabriela Droppová

HUDEBNÍ PRVKY, RYTMUS, MELODIE, HARMONIE A JEJICH PEDAGOGICKÉ A VÝCHOVNÉ MOŽNOSTI V TVOŘIVÝCH A ČINNOSTNÍCH AKTIVITÁCH SPOJENÝCH S PRAVOPISEM A GRAMATIKOU ČESKÉHO JAZYKA NA 1. ST. ZŠ 135
Bušniaková Jana, Funtánová Klára, Kodatová Miluše, Konvalinková Jana

UZALEŻNIENIE OD INTERNETU WŚRÓD POLSKIEJ MŁODZIEŻY (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH W WOJEWÓDZTWIE PODKARPACKIM) 145
Maria Kocór

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

OSOBNÉ SKÚSENOSTI DIEŤAŤA S ÚSPECHOM A JEHO SOCIALIZÁCIA V RODINE NA ZÁKLADE VZŤAHOVEJ VÄZBY 154
Adriána Vailing, Alžbeta Lobotková

EDUCATION AND THERAPY. REFLECTIONS OF MODERN EDUCATION 162
Anna Gaweł

BEING FUNCTIONAL PSYCHOSOCIALLY AFTER COMPLETE LARYNX REMOVAL – RESEARCH ON LIFE SATISFACTION 170
Hamerlińska-Latecka Agnieszka

ROLA DZIADKÓW W PROCESIE WSPIERANIA OSOBOWEGO ROZWOJU DZIECKA W PRENATALNYM OKRESIE ŻYCIA. PERSPEKTYWA TEORII GEROTRANSCENDENCJI LARSA TORNSTAMA 177
Paweł Brudek

ŚRODOWISKOWY MODEL TERAPII DZIECI W POLSCE I MOŻLIWOŚĆ JEGO IMPLEMENTACJI W IPET - DONIESIENIA Z OBSERWACJI 186
Mateusz Warchał

THE EDUCATION OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN POLAND. TRENDS AND TENDENCIES 192
Andrzej Pielecki, Samanta Derwich-Zdybel

DŮVĚRA A STRACH ŽÁKŮ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 199
Helena Vomáčková, David Cihlář

VNÍMÁNÍ VÝTVARNÉ TVORBY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 209
Marie Bajnarová

MOTOR COORDINATION ABILITIES IN RHYTHMIC GYMNASTICS 216
Tijana Purenović-Ivanović

ULOHA MODERÁTORA A MEDIÁTORA V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉM VYZKUMU 224
Lucia Foglová

PORADENSKÝ PROCES JAKO MECHANIZMUS K VYTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍ ROVNOSTI V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ - KVALITATIVNÍ SONDA ZAMĚŘENÁ NA SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY 229
Eva Zezulková, Martin Kaleja

HODNOTY V DĚTSKÝCH ARTEFAKTECH 239
Marie Bajnarová

PRÍTOMNOSŤ OBRÁZKOV V KNIHÁCH VNÍMANÁ OČAMI MLADÝCH ČITATEĽOV 246
Mária Belešová

ZAANGAŻOWANIE W PRACĘ PRACOWNIKÓW O RÓŻNEJ STRUKTURZE RODZINY 253
Anna Wołpiuk - Ochocińska

STUDENT ASSESSMENT – HOW DOES PSYCHOLOGY PERCEIVE IT? 261
Danica Pirsl, Tea Pirsl

HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE | HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

HISTORICKÝ VÝVOJ ZDRAVOTNEJ EDUKÁCIE 271
Drahomíra Gracová

PREMENY ODBORNEJ ŠKOLY PRE ŽENSKÉ POVOLANIA: MODELOVÉ MESTO NITRA 281
Nina Sozanská, Adriana Kičková

ČESKOSLOVENSKÉ ŠTÁTNE REÁLNE GYMNÁZIUM JÁNA HOLLÉHO V TRNAVE V ROKOCH 1918 – 1938 293
Lucia Richnáková

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA | NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

MÍRA ZAČLENĚNÍ NESTANDARDNÍ FRANCOUZŠTINY DO VÝUKY – VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMU 306
Radka Fridrichová, Kristýna Drábková, Světlana Jíšová

METÓDY NÁPRAVY DYSLEXIE A ROZVOJ GRAMOTNOSTI U VYSOKOŠKOLÁKOV 312
Alena Dufeková

MEDIÁLNA VÝCHOVA VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA 322
Mária Moravčíková

EXPERIENCE OF POLISH HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN EDUCATING STUDENTS WITH PROFOUND PRELINGUAL HEARING LOSS IN THE CONTEXT OF THEIR LINGUISTIC FUNCTIONING 332
Dorota Grądalska

MODELOVANIE PROCESOV AKO KOMUNIKAČNÝ NÁSTROJ 340
Iveta Ondrášová

FILOZOFICKÝ POHLED NA ČTENÁŘSTVÍ A VÝCHOVU KE ČTENÁŘSTVÍ 350
Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová

ROLA SYSTEMU RODZINNEGO W PROMOCJI ZDROWIA DZIECI I MŁODZIEŻY 357
Paweł Brudek

CURRENT SITUATION OF THE IMPLEMENTATION OF MUSIC EDUCATION AND THERAPY FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SELECTED REGIONS OF CZECH REPUBLIC AND CHINA 364
Lu Yue

THE INTRODUCTION OF NEW LANGUAGE LEARNING TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT 372
Natalya Bazyljak

KOMUNIKACE PŘI ROZVOJI KVALITNÍHO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ 379
Naděžda Petrů, Maroš Marejka

DIAGNOSTIKA A TESTOVÁNÍ STUDENTŮ PŘI VÝUCE CLIL PŘI POUŽITÍ RŮZNÝCH TESTŮ 388
Alena Šteflíčková

COMPUTER IN OCCUPATIONAL THERAPY ADULTS WITH DISABILITIES, EXEMPLIFICATIONS IN POLAND 395
Piotr Wojciech Osiadly

UČEBNÉ TEXTY MATEMATIKY PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU A V ÍRSKU 399
Martina Drobná

FINANČNÉ VZDELÁVANIE AKO JEDEN Z ASPEKTOV ŽIVOTA 407
Monika Reiterová

ABSENCE ODBORNÝCH A DIDAKTICKÝCH TÉMAT V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ 1. STUPNĚ V OBLASTI MATEMATIKY NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ Z POHLEDU ABSOLVENTŮ OBORU 413
Radek Krpec, Renáta Zemanová

WEBOVÉ APLIKÁCIE AKO PROSTRIEDOK ZVYŠOVANIA MOTIVÁCIE A KVALITY VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV 418
Zuzana Danihelová, Žaneta Balážová

TVORIVÉ VYUČOVANIE V SLOVENSKOM JAZYKU A LITERATÚRE 427
Lucia Ladičová

MODELS AND SIMULATIONS AS A SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT UNIVERSITIES 437
Mária Pálušová, Zdislav Exnar

POTREBY UČITEĽOV HUDOBNEJ VÝCHOVY 444
Oľga Pappová

VZDĚLÁNÍ JAKO PREVENCE HOSPODÁŘSKÉ KRIMINALITY 454
Jiří Pospíšil

ACADEMIC DISHONESTY AMONG STUDENTS AS AN ETERNAL PROBLEM IN HIGHER EDUCATION WORLDWIDE 464
Anna Englert-Bator

DLACZEGO OBRAZ MA ZNACZENIE? REFLEKSJE PEDAGOGA SZTUKI 471
Anna Marcinkowska

PROBLEMATIKA AKADEMICKEJ A PROFESNEJ ADAPTÁCIE ŠTUDENTOV TECHNICKEJ UNIVERZITY 479
Daniela Hrehová

STRATÉGIE TVORIVÉHO VYUČOVANIA V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 488
Brigita Lehoťanová

MODERNIZACE VÝUKY ODBORNÉHO JAZYKA VYUŽITÍM INTERAKTIVNÍ METODY 494
Anna Horňáková

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA

CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

EPF

SKÚMANIE METODÍK VÝUČBY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

RESEARCH OF TEACHING METHODOLOGY IN PRIMARY EDUCATION

Dušan Kostrub, Milada Scherhauferová

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výskumný projekt zameraný na zisťovanie metodiky výučby u učiteľov primárneho stupňa vzdelávania. Na identifikáciu aktuálne využívaných koncepcií výučby sme použili kvalitatívnu metodológiu, najmä priame a nepriame pozorovanie s následnou analýzou v otvorenom kódovaní.

Kľúčové slová: *primárne vzdelávanie, metodika výučby, koncepcia výučby, kvalitatívna metodológia, kvalitatívny výskum, priame pozorovanie, nepriame pozorovanie, otvorené kódovanie*

Abstract

In the article we present our experience from realization of research project related to the present children education in a primary education. We describe our methodological experience of its implementation. In the project we used direct and indirect observation. Research is focused on finding the reflections of teachers concept of its education.

Key words: *primary education, teaching methodology, teaching concept, qualitative methodology, qualitative research, direct observation, indirect observation, open coding method*

1 ODÔVODNENIE TEMATIKY

P*edagogika a didaktika stavia v súčasnosti na metódach, ktoré sú postavené na riešení učebných a vyučovacích problémov v snahe podnietiť u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností riešenia. Učiteľ však má neustále vidieť rozdiel v tom, čo sú deti spôsobilé robiť samé a v tom, čo sa od nich očakáva*“ (*D.Kostrub*, 2003).

Vyučovacie metódy sú i podľa *Z.Obdržálka* (2003) významným systémovotvorným elementom vyučovacieho procesu, pretože predstavujú pre učiteľa „inštrumentárium“ činností, zásobáreň najrôznejších vyučovacích postupov, ktoré môžeme vo vyučovaní využiť za účelom plnenia výchovno-vzdelávacích (vyučovacích) cieľov.

Vyučovaciu metódu treba chápať širšie, t.z. nielen ako premyslený spôsob. Práve prostredníctvom vyučovacích metód učiteľ dosahuje vyučovacie ciele za aktívnej participácie žiaka. Interakcia žiak – učiteľ vo výučbe je realizovaná predovšetkým prostredníctvom vyučovacích metód na základe spolupráce.

V texte sa budeme opierať o Kostrubovo charakterizovanie metodiky ako „*náuky o spôsoboch výučby a o komplexe uplatňovaných metód, ktoré sú integrované v rámci edukačnej stratégie*“. Ide o praktický postup profesionálnej činnosti učiteľa, v úzkej korelácii s konkrétnymi postupmi v charakteristickej činnosti (v učení sa) subjektov navštevujúcich školu. Pod pojmom metóda je potom potrebné chápať vytvorený a v procese výučby koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných činností učiacich sa subjektov, ktoré sú koncepčne zamerané na dosahovanie vyučovacích a učebných cieľov.

Sme presvedčení, že metódy vo výučbe by mali byť uplatňované oboma subjektmi, to znamená, že učiteľom i žiakmi rovnocenne, a to ako súbežne, tak i v ich vzájomnom prepojení.
Považujeme za potrebné meniť učiteľov pohľad na metódy a metodiku, ktoré sú v procese výučby využívané, zároveň je potrebné zamerať sa na aktuálne koncepcie a teórie v pedagogike a didaktike a na príslušné koncepčné otázky. Z uhla pohľadu novej sociálno-historickej paradigmy tvrdíme, že už nestačí, ak sa proces poznávania a učenia sa a vyučovanie uskutočňuje výlučne na úrovni zapamätávania si poznatkov. Okrem pamäťového tréningu musí ísť najmä o bezprostredné skúmanie vecí, experimentovanie, narábanie s predmetmi, kontakt s problémovými situáciami a nevyhnutnosť riešiť ich (D.*Kostrub*, 2003).
Na základe našich výskumných zistení tvrdíme, že i naďalej je učiteľmi využívané transmisívne poňatie výučby, avšak v jeho opozícii stojí konštruktivistické poňatie výučby. Zakladá sa na konštrukcii a rekonštrukcii poznania a opiera sa o osobnú skúsenosť s témou. Dieťa, žiak, alebo študent má v škole v súvislosti s obsahom a cieľmi získavať hodnotné edukačné skúsenosti (skúsenosti vyplývajúce z jeho účasti na výučbe), ktoré z pedagogicko-didaktického aspektu predstavujú získavanie poznatkov, rozvíjanie spôsobilostí, zvnútorňovanie hodnôt a uplatňovanie postojov. Skúsenosť vzhľadom na jej charakter je vždy komplexná a produkty učenia sa a vyučovania majú byť vždy konkrétne.
Podľa *Skalkovej* (1999), základným a kľúčovým momentom je uvedomiť si, že učenie sa nezačína školou a neobmedzuje sa len na ňu. Znamená to, že dieťa prichádza do školy a prináša si určité skúsenosti, predstavy, poznatky, city, postoje na základe, ktorých si vysvetľuje vzťahy a fungovanie sveta. A práve od toho sa odvíja učenie sa. Nastáva konfrontácia, stret medzi tým, čo dieťa poznaná a medzi novými poznatkami. Pokrok vo vývine nastáva vtedy, keď dieťa samé prežíva konfliktné situácie a aktívne prekonáva vzniknutý problém. I z Vygotského postulátu (1979) je zrejmé, že ak má vyučovanie predchádzať vývin, a tým ho urýchľovať, nesmie sa sústrediť na zónu aktuálneho rozvoja, ale má byť orientované na zónu najbližšieho rozvoja – t.z. do tej oblasti vývinových kompetencií, na ktoré mu už nepostačujú utvorené kognitívne dispozície, ale sú nad rámec jeho možností. Znamená to, že koncept edukačnej skúsenosti sa úzko viaže na zónu najbližšieho rozvoja. Koncept zóny najbližšieho rozvoja sa zameriava na interaktívny a transakčný systém, v ktorom sa žiaci a ich učitelia zamestnávajú problémami, ktoré by nemohli sami vyriešiť. To je podstata kolaborácie vo výučbe.
Zámerom výučby je nachádzať a uvedomovať si vzájomné väzby, súvislosti a pri stretávaní sa s novými prvkami a včleňovať ich do vlastných kognitívnych schém. Predpokladom je však i podľa *S.Kikušovej* (2000), že sa budú rešpektovať všetky osobitosti učiacich sa subjektov (spontánnosť, prirodzenosť prejavov bez prítomnosti výraznej kontroly svojho vonkajšieho konania, potreba neustálej aktivity, emocionálne prežívanie s výrazným prejavovaním citov, potreba hľadať a objavovať nové prostredníctvom pozorovania, bádania a experimentovania).
Znamená to, že ak má byť výučba účinná musí obsahovať rôzne spôsoby aktivizácie detí, rôzne metódy, príležitosti, rozličné spôsoby spracovania učiva a umožňovať množstvo metód. Učiteľ sa má zamerať na prípravu na svoje vyučovanie, má pripravovať učebné prostredie odvíjajúce sa od pozorovaní špecifík učiacich sa subjektov v procese výučby, ako aj od všeobecných poznatkov o zákonitostiach vývinu.
Ako uvádza D.Kostrub (podľa *Tonucciho*, 1991), učiteľ sa z garanta pravdy stáva garantom metódy. Inak povedané, už nie je jediný, kto všetko najlepšie vie a na všetko vie dať správnu odpoveď, ale vie ako sa narába s poznaním, ako sa postupuje pri jeho nadobúdaní. Už nie je improvizátorom, ale je profesionálom. Pozná detské záujmy, dokáže motivovať, navrhnúť rôznorodé aktivity, podnietiť ich na prehĺbenie témy. Dokáže adaptovať svoje intervencie na reálny vývoj témy v triede. Učiteľ má nielen poznať mechanizmy edukačného vplyvu

výučbových aktivít na učiaci sa subjekt, ale tiež byť spôsobilý anticipovať mieru a efektivitu ich vplyvu na samotný rozvoj a učenie sa. V procese výučby by mal učiteľ prevziať skôr rolu konzultanta, kolaboranta, facilitátora (uľahčovateľa podmienok a okolností), manažéra zmien a procesov, než rolu dominujúceho priameho organizátora (*D.Kostrub*, 2007).
Dieťa je aktívne v rôznych učebných situáciách (hra, bádanie, diskusie, riešenie problémových situácií, využívanie prvkov dramatizácie, manipulácia s predmetmi, pozorovanie prírodných javov, experimentovanie ...), ktoré ponúka učiteľ hlavne prostredníctvom výučbovej aktivity, na rozdiel od rutinného (tradičného), slovného a predvádzajúceho vyučovania, v našich podmienkach uplatňovaného vo frontálnej organizačnej forme vyučovacej hodiny. Proces výučby, ktorý tu prezentujeme, vyžaduje však špecifické stratégie učiteľovho vyučovania, výučbové metódy, organizačné formy, prostriedky a pod. Najdôležitejším elementom pedagogického poznania, myslenia a konania je metodika vyučovania, ktorú uplatňuje učiteľ. Metodika je pre neho charakteristická a odráža sa v nej jeho osobnostný a profesijný potencionál.
Z didaktickej perspektívy, ako tvrdí Kostrub (2005), môžeme hovoriť o dvoch základných metodikách:
V prvej metodike poväčšine prevažuje slovno názorné, t.z. transmisívne poňatie výučby, zväčša predstavujúce slovné vyučovanie. Preceňuje sa učiteľov výklad, odovzdávanie, prenos, transmisia poznatkov. Žiak je zatlačený do pasivity, skôr počúva, zapisuje si, pozoruje, ukladá si poznatky do pamäte, neskoršie ich reprodukuje. Výučbový proces má obvykle jednoduchú schému - motivácia, prezentácia učiva, precvičenie (fixácia), preverovanie naučeného (skúšanie*)*. Takáto metodika sa zakladá na učiteľovom rozprávaní, predvádzaní, ukazovaní vopred pripravených poznatkov častokrát vypovedaných len slovne. Učiteľ si osvojuje právo byť jediným nositeľom poznania, (ľudskej) múdrosti a šikovnosti. Učiteľ svoje vyučovanie orientuje na vlastnú prezentáciu učiva, jeho vysvetľovanie a na to, ako budú žiaci okamžite reprodukovať to, čo učiteľ povedal, ukázal a predviedol. Očakáva doslovné osvojenie si učiva v ním definovanom rozsahu.
Tento model bol preferovaný najmä v minulosti. Naďalej však u nás pretrváva a poniektorí učitelia obzvlášť radi zotrvávajú v pozícii učiteľa diktátora (vševediaci, všeurčujúci, všemocný...), od čoho sa odvíja aj celkový charakter vyučovania a učenia sa vo výučbe. Takýto učiteľ vytvára a udržiava tradične chápaný pedagogický imidž, s ktorým sa bežne stretávame v školách.
Druhá metodika zdôrazňuje, že učenie sa je aktívny proces, ktorým si žiak sám vytvára, konštruuje svoje poznanie vrátane sociokonštruovania v učiacej sa skupine. Je to proces založený na riešení problémov, kedy sa predchádzajúce informácie a skúsenosti spájajú s novými. Každý žiak si vytvára vlastné, stále sa rozširujúce poznanie. Učitelia preto menia úlohu odovzdávateľov učiva a cvičiteľov správnych činností. Stávajú sa podporovateľmi, kooperátormi, uľahčovateľmi (facilitátormi) učenia sa žiakov.
D. Kostrub (2005) ďalej tvrdí, že takáto metodika „má základ na učiteľových vopred a včas premyslených didaktických postupoch, ktoré prirodzenejšie zapájajú/vťahujú deti/žiakov do výučbových aktivít s cieľom aktivizovať ich vnútorný potenciál tak, aby mohli, chceli a túžili prezentovať a rozvíjať si samostatne, aktívne a kompetentne svoje poznatky, spôsobilosti, hodnoty a postoje. Učiteľ zámerne ponecháva dieťaťu/žiakovi priestor na to, aby bol vnútorne pripravený konfrontovať to, čo už pozná a dokáže s tým, čo by zo svojho pohľadu, ako aj z pohľadu učiteľa, dokázať a poznať mohol. Kolaborácia je preto v tomto type výučby zásadná.
Zmena metodiky učiteľovho vyučovania si, samozrejme, vyžaduje revíziu tradičných názorov a foriem, metód a stratégií učiteľov. Poznatky o spôsoboch činností však ešte nezaručujú ich skutočnú realizáciu.

Je potrebné si tiež uvedomiť vzájomnú väzbu medzi teóriami učenia sa, koncepciami vyučovania a prislúchajúcimi metodikami výučby. Učiteľom uprednostnená teória učenia sa je ním prenesená do zodpovedajúcej koncepcie svojho vyučovania a tejto preferencii zodpovedá aj charakter uplatňovanej metodiky výučby. Ak si učiteľ v procese výučby zvolí a uplatňuje metodiku, ktorá nekorešponduje s možnosťami vlastného učenia sa a rozvoja osobností subjektov, nastáva problém. Znamená to, že učiteľ pravdepodobne neakceptuje učiacich a rozvíjajúcich sa ako svojbytné (t.z. spolupracujúce, komunikujúce, produkujúce) subjekty vlastných procesov, ale ako objekty svojich učiteľských snáh.
V našej sonde sme zisťovali, ktorú zo spomenutých metodík výučby preferujú učitelia. Pozorovaním sme identifikovali, čo učitelia vo výučbe preferujú, ako ponímajú žiaka, jeho spôsob učenia sa vo výučbe.

1.1 Metodológia a metodika skúmania koncepcií učiteľovej výučby

Náš výskum sme zamerali na zisťovanie metodiky vyučovania učiteľov. Ako vo výskumnej štúdii uvádzame, v skúmaní preferujeme a uplatňujeme kvalitatívnu metodológiu, ktorá nám umožňuje nazerať na skúmané javy výlučne z perspektívy skúmaného subjektu. *C. Marshall* a *G. B. Rossman* (2011) uvádzajú, že zámery realizovať kvalitatívny výskum môžu mať charakter: *exploratívny*, keď identifikujú, objavujú alebo generujú hypotézy o nejakých fenoménoch alebo ich parciálnych úsekoch; *explikatívny*: keď vysvetľujú alebo uľahčujú porozumenie väzbám vzťahujúcim sa skúmaný fenomén, identifikovanie nových vzťahov medzi elementmi fenoménu, či *deskriptívny*: pretože dokumentujú, determinujú a rozvíjajú charakteristiky skúmaného fenoménu a *emancipatívny*: pretože vytvárajú príležitosti pre sociálnu transformáciu.

1.2 Subjekty výskumu a výskumný terén

Zámerom nášho výskumu bolo zistiť ako chápu, konceptualizujú a lingvisticky re-prezentujú subjekty zapojené do výskumu svoju výučbu. Na základe pozorovania sme sa pokúsili identifikovať, akú metodiku výučby uplatňujú. Nášho výskumu sme podrobili 20 učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a ich triedy. I tu zdôrazňujeme, že vedomá, organizovaná spolupráca (kolaborácia) má svoje opodstatnenie, bez nej by náš výskum nenadobudol kontúry kvalitatívneho skúmania.

1.3 Vstup do výskumu a realizácia skúmania

Naším prvoradým záujmom, cieľom nášho výskumu bolo zistiť a analyzovať prístup učiteľov primárneho stupňa vzdelávania k svojim žiakom v reálnej výučbe.
Vo výskume sme sa pokúsili odpovedať na tieto typy výskumných otázok:

1. *Ako učitelia konceptualizujú svoju výučbu?*
2. *Ktorá metodika je uplatňovaná a preferovaná vo výučbe učiteľkami a učiteľmi primárneho stupňa vzdelávania?*

Aby sme získali prehľad o vyučovacom procese, v akom učitelia pôsobia na učiace sa subjekty, zvolili sme si pre náš výskum metódu priameho a nepriameho pozorovania vyučovania a následne otvorené kódovanie. Metóda pozorovania nám priniesla dáta, ktoré sme analyzovali v otvorenom kódovaní. Získali sme tak akýsi rozbor vzdelávacej jednotky, ktorý nám pomohol rozpoznať skutočnosti, ktoré sú zodpovedné za to, čo sa deje vo vyučovaní.
Zamerali sme sa na sledovanie vyučovania učiteľa s dôrazom na zaznamenanie množstva podnetov na rozvoj najvyšších poznávacích funkcií (najmä hodnotiaceho myslenia),

mimopoznávacích procesov (motivovanie žiakov), posudzovanie direktivity/nedirektivity učiteľa a sledovanie metodologických postupov učiteľa.
Zvolené kvalitatívne metódy nám napomohli získať nové názory na javy prítomné vo vyučovaní a taktiež získať detailnejšie informácie o nich. Na základe analýzy a záznamov z priameho a nepriameho pozorovania sme identifikovali a interpretovali metodiku uplatňovanú učiteľmi vo výučbe. Chceli sme tak získať hlbší pohľad na skúmanú problematiku.
Vzhľadom na tému nášho výskumu sme sa snažili v prvom rade nájsť vhodné základné školy a v nich učiteľov/učiteľky primárneho stupňa vzdelávania ochotných podieľať sa na našom výskume.
Naším prvotným cieľom v realizácii výskumu bolo zameranie sa na tú časť výskumu, v ktorej by sme zistili, ako učiteľ vyučuje a aká je interakcia medzi ním a žiakmi vo vyučovacom procese. V jednotlivých základných školách sme najskôr oslovili panie učiteľky. Predpokladali sme totiž, že najťažšie bude získať prístup na výučbu z ich strany. Oslovili sme učiteľky/učiteľov sedemnástich základných škôl v Bratislave a v blízkom okolí Bratislavy. Nášho výskumu bolo ochotných zúčastniť sa napokon devätnásť učiteliek a jeden učiteľ. Boli ochotní umožniť nám prístup na výučbu a urobiť tiež videozáznam z pozorovania.
V samotných základných školách sme výskum realizovali nasledovne: do základnej školy sme prichádzali na prvé tri vyučovacie hodiny po dohode s pozorovaným subjektom (učiteľkou), avšak údaje ktoré sme spracovali sú u každého subjektu len v rozmedzí jednej vyučovacej hodiny.
Do nášho pedagogického výskumu sme zaradili napokon dvadsať učiteliek vo veku od 24 roku po 55. rok života, ktoré prejavili ochotu spolupracovať na pedagogickom výskume. Podmienka, ktorú sme kládli bola, aby to boli kvalifikované učiteľky, predpokladajúc, že disponujú určitými poznatkami a kompetenciami, ktoré sme sledovali v našom výskume a nás najviac zaujímali. Ďalšou našou podmienkou bolo, aby nám učitelia umožnili prístup na výučbu, keďže práve aj táto problematika bola centrom nášho záujmu. Výskumnú vzorku preto prezentuje dvadsať učiteliek primárneho stupňa vzdelávania. Dvadsať pozorovaní výučby učiteľov primárneho stupňa vzdelávania sme na základných školách uskutočnili počas šiestich mesiacov. Pozorovania vyučovacích hodín sme zaznamenávali na videozáznam a následne sme pozorovaný proces výučby analyzovali formou otvoreného kódovania.

1.4 Postup elaborácie výskumného materiálu

Od účastníkov nášho pozorovania sme získali veľké množstvo informácií v podobe výskumného materiálu. Z videonahrávky sme ich po návrate z terénu previedli transkripciou do textovej podoby. Transkripciou nahrávky rozumieme jej doslovný prepis (*P. Gavora*, 2007, s. 104). Po dôkladnom preštudovaní si výskumného materiálu, sme metódou otvoreného kódovania otvárali text (pozri: *A. Strauss, J. Corbinová*, 1999). Čítali sme ho viackrát. Postupovali sme po vetách, alebo krátkych častiach a hľadali sme podobné javy. Uplatnili sme stratégiu konštantnej komparácie.

1.5 Interpretácia výsledkov výskumu

Zisťovali sme, ktorá metodika je uplatňovaná a preferovaná vo výučbe učiteľkami a učiteľmi primárneho stupňa vzdelávania. Sledovali sme prevládanie prvkov vypovedajúcich o prítomnosti, tej ktorej metodiky a zamerali sme na identifikovanie pedagogicko-didaktických a koncepčných komponentov vo výučbe. Chceli sme zistiť, ako subjekty po profesionálnej stránke identifikujú - reprezentujú svoje výchovno-edukačné pôsobenie na žiakov, ako reflektujú svoje vlastné spôsoby vyučovania žiakov, ktoré uplatňujú. Znamená to, že nás v neposlednej miere zaujímala tiež úroveň osobnostných predpokladov zvládania metodiky v zmysle profesionálnej perspektívy. Všetko, čo vyššie uvádzame sme sa chceli

dozvedieť na základe priameho neštrukturovaného pozorovania a nepriameho pozorovania. Získali sme veľké množstvo výskumného materiálu, ktorý sme následne kategorizovali a vyhodnocovali.
Počas nášho výskumu, konkrétne výskumu pozorovaní, sme získali zistenia, ktoré sme analyzovali v súlade s kategorizáciou metodík výučby, autorom ktorej je Hernandez - Hernandez P. *(in: Kostrub, D.: Kvalita metodiky výučby, podľa Arnay, J – Rodrigo, J,M.: 1997, s. 285 – 312).*
Náš výskum sme aplikovali do kvalitatívnej roviny, znamená to pre nás, uviesť výsledky – zistenia v slovnej podobe. Ponúkame preto opis výsledkov a interpretáciu získaného výskumného materiálu.
Pozorovaním výučby učiteliek a učiteľa našej výskumnej vzorky sme mali možnosť sledovať, aký prístup volia učitelia – elementaristi v komunikácii so žiakmi mladšieho školského veku.
Potrebné pre nás bolo vybrať najpriliehavejšie pojmy, ktoré sa nám zdali ako najvhodnejšie prvky na zaradenie pojmov patriacich do jednotlivých kategórií. Po mnohých úvahách vytvoriť svoje vlastné názvy metodiky, sme prišli k záveru, ponechať termíny už zaužívané. Niektoré kódy sme premenovali, alebo pre podrobnejšiu analýzu rozdelili, alebo úplne zrušili. Bola to tvorivá vedecká činnosť a priviedla nás k mnohým novým myšlienkam a javom, ktoré by sme si inak (pri inom spôsobe výskumu) možno ani nevšimli. Náš výskum tiež vyžadoval množstvo času. Bol potrebný vzhľadom na podrobnosti, ktorú si náš spôsob vyžadoval a vzhľadom na počet strán protokolu. Systém kódovania, aj keď už bol vytvorený, sme konfrontovali s kategóriami, ktoré sú od autora *Hernandeza - Hernandeza P*: (In: Kostrub, D.: Kvalita metodiky výučby, podľa Arnay, J – Rodrigo, J,M.: 1997, s. 285 – 312):

*1.*Expozično - konkluzívna metodika metodika
*2.*Expozično - podnecujúca metodika metodika
3. Interaktívna - reproduktívna metodika metodika
4. Interaktívna - produktívna metodika
5. Aktívno - reproduktívna metodika
6. Aktívno - produktívna metodika

Metodiky, ktoré v našej vedeckej štúdii využívame rozdeľujeme (podľa autora *D.Kostruba*) na dve protikladné skupiny. Do prvej skupiny, ktorá nesie znaky logocentrizmu (odovzdávanie hotových produktov, zručností, návykov, postojov), zaraďujeme tieto kategórie:

1. expozično-konkluzívna kategória,
3. inretaktívno-reproduktívna kategória
5. aktívno-reproduktína kategóriu.

Do druhej skupiny metodiky, ktorá nesie znaky psychocentrizmu (učenia sa operáciám, rozvíjanie vyšších psychických funkcií, spôsoby a procesy podľa, ktorých sa konštruuje poznanie a na osobnostný rast , tvorivosť) zaraďujeme:

2. expozično-podnecujúcu kategóriu,
4. interaktívno-produktívnu kategóriu
6. aktívno-produktívnu kategóriu.

Najčastejšou metodikou využívanou učiteľmi primárneho stupňa vzdelávania bola metodika expozično-konkluzívna. Pre takýto typ výučby je charakteristická takzvaná subjektovo-objektová relačná pozícia, kde sa pod subjektom chápe učiteľ (ako múdry, šikovný, jediný zdroj poznania, ľudskej múdrosti a šikovnosti) a pod pojmom objekt sa chápe učiaci sa

subjekt (ten, ktorý nepozná/nevie, nedokáže/neovláda). Klasické vyučovacie hodiny ponúkali sumárne štrukturované obsahy v podmienkach konečných – hotových verbalizovaných poznatkov, čo znamenalo, že dieťaťu boli poskytované hotové produkty poznania konštruovaného inými, zväčša bez možnosti kladenia otázok alebo nachádzania odpovede na ne z jeho strany. Najčastejšie učiteľky a učiteľ vo svojom vyučovaní zadávali príkazy, využívali učebné úlohy, cvičenia, pracovné listy/zošity, alebo využívali uzavreté otázky, kde bola len jedna správna odpoveď, či zadávali apely/povely na činnosť. Ak deti nenaplnili presne stanovené a definované očakávania, či ak počas hodiny ich prejavy nezodpovedali predstavám učiteľa/ky, väčšinou nasledovala verbálna komunikácia regulujúca správanie detí.

Charakteristickou vlastnosťou tohto procesu výučby bola verbálna prezentácia príkazu, nariadenia, požiadavky, usmernenia zo strany učiteľa, ale i vedenie jednosmernej komunikácie. Učitelia viedli jednosmernú komunikáciu nevšímajúc si počínanie detí, nebrali do úvahy ich učebné možnosti.

Z uvedeného jednoznačne vyplýva, že učitelia dominovali v tomto procese výučby nad deťmi a zadávaním príkazov a usmernení neakceptovali potreby a záujmy dieťaťa. Učiteľky neponechali deti samostatne tvoriť, ale pri každej príležitosti deti usmerňovali, zadávali usmernenia v intenciách predstáv - očakávaní učiteľky. Učitelia vyžadovali od detí, aby pozorne sledovali a chápali ich vysvetľovanie, pokyny, usmernenia. Každú zadanú úlohu deti museli plniť ako povinnosť, presne podľa inštrukcií učiteľov, ktorí stanovili pre deti nielen úlohy, ale aj postup.

Takáto výučba je logocenticky orientovaná, pretože dieťa nemá príležitosť intervenovať do učiteľovho vyučovania (svojim spôsobom učenia sa) a učiteľka svojím vyučovaním neintervenuje do procesov učenia sa dieťaťa.

Organizačný model výučby by mal počítať s konfigurovaním integrovaného obsahu výučby (vzdelávacích obsahov), teda adekvátnejšie uplatňovať rôzne organizačné formy s uvedomením si, že všetky formy výučby uplatňované v prislúchajúcom organizačnom modeli majú byť zamerané na aktívne získavanie autentickej edukačnej skúsenosti dieťaťa. Autentická edukačná skúsenosť dieťaťa v súlade s jeho vývinovými možnosťami je neodmysliteľnou súčasťou procesu výučby, preto považujeme za neadekvátne zasahovať do samostatnej činnosti dieťaťa/žiaka, čo sme však výrazne spozorovali v charaktere vyučovacích procesov učiteliek. Príklady z výučby, ktoré sme zaznamenali, dokazujú skutočnosť, že učitelia neponímali proces učenia sa ako proces objavovania, konštruovania a rekonštruovania poznatkov, postojov, hodnôt, spôsobilostí na základe vlastnej skúsenosti dieťaťa a v kooperácii s rovesníkmi a s učiteľom. Išlo o tradičnú formu výučby založenú na transmisii - odovzdávaní poznatkov vo verbálnej podobe – transmisívny model. V takomto limitovanom prostredí a limitovanom spôsobe „narábania“ s učivom bolo len veľmi málo priestoru na to, aby učiace sa subjekty (žiaci) mohli uplatniť aj vyššie psychické procesy a náročnejšie mentálne operácie. Z tohto dôvodu zväčša zotrvávali na úrovni uplatňovania reprodukovaného poznania a ako psychické procesy uplatňovali pozornosť, pamäť, auditívnu či vizuálnu diskrimináciu. Snahy učiteľov sa sústreďovali na deti, aby boli pozorné a chápavé na to, čo od nich bude vyžadované, čo budú robiť a ako budú plniť úlohy, ktoré im zadajú. Upozorňovali deti na to, čo a ako treba vidieť, vnímať a ako majú konať. Ich úlohou bolo sledovať, kontrolovať úsilie detí, aby reprodukovali to, čo od nich vyžadovali. Činnosti navrhované učiteľmi boli pre deti povinné, čo dokazuje, že učitelia nerešpektovali zásadné odlišnosti vyplývajúce z vývinových potrieb detí mladšieho školského veku. Následne si plnenie svojich príkazov odkontrolovali.

Z uvedeného možno usúdiť, že učiteľky preferujúce expozično-konkluzívnu metodiku nebrali dieťa ako autonómnu a kompetentnú osobnosť, ktorej je vlastná psychologická schopnosť učiť sa a rozvíjať. Ako sme už uviedli, počas procesu výučby mali deti veľmi málo priestoru

na to, aby mohli uplatniť aj vyššie psychické procesy a náročnejšie mentálne operácie. Primárnou operáciou, ktorú deti vykonávali, bolo vyňať z pamäti osvojené učivo a reprodukovať ho v súlade s aktuálnym očakávaním učiteľky.
Podľa nášho názoru by mal učiteľ prevziať skôr rolu podnecovateľa, uľahčovateľa, manažéra zmien a procesov, než rolu dominujúceho priameho organizátora. Proces výučby, práve naopak, vyžaduje špecifické stratégie učiteľovho vyučovania, organizačné formy, prostriedky (*Kostrub*, 2005, str.45).
Pri našich pozorovaniach sme sa však stretli aj so znevažovaním detí, pochybovaním, podceňovaním, čím máme na mysli verbálne urážanie, či dokonca výsmech zo strany vyučujúceho. I na základe toho je zjavné, že táto metodika neakceptuje názory, myšlienky, predstavy (všetkých) žiakov. Nerešpektuje snahy, individuálne potreby, záujmy. Z uvedeného vyplýva, že učitelia neakceptovali učiacich sa ako svojbytné, spolupracujúce, produkujúce subjekty vlastných procesov, ale ako objekty svojich učiteľských snáh. Jednoducho povedané, učiteľ bol v pozícii „diktátora“, on je ten, kto všetko dokáže, má na všetko správnu odpoveď. Proces výučby učitelia riadili vhodným manipulovaním s vonkajšími podmienkami, napríklad systémom odmeny a trestu, statickými metódami. Neakceptovali to (a možno si ani neuvedomujú potrebu zistiť), čím dieťa vo výučbe disponuje (určitými skúsenosťami).
Je tak zrejmé, že využívanie expozično-konkluzívnej metodiky výučby, popiera psychické predpoklady učenia sa, vedie k slabšej efektivite, pretože sa prejavuje pasivitou dieťaťa.
Všeobecne možno povedať, že učitelia uplatňujúci expozično – konkluzívnu metodiku si vo svojej výučbe neuvedomujú (či možno práve nechcú uvedomovať) ani odlišnosti vyplývajúce zo sociálnych sfér žiaka a vo vyučovacom procese neberú na ne ohľad. V takomto poňatí vyučovacieho procesu musia byť všetci žiaci na jednej kognitívnej úrovni, najlepšie takej, ktorá vyhovuje samotnému učiteľovi, učiteľke, ktorí sa skutočnú dosiahnutú úroveň dieťaťa nesnažia zistiť a vlastne sa tak spoliehajú iba na silu ich vonkajšej motivácie dieťaťa.

Vo svojej výučbe uplatnilo všetkých dvadsať učiteľov isté prvky vyučovania aj z interaktívno – reproduktívnej metodiky. Avšak iba u jednej učiteľky našej výskumnej vzorky sme mohli konštatovať prevládanie práve tejto metodiky v jej výučbe. Interaktívno-reproduktívna metodika taktiež patrí k logocentrickým-behaviorálnym metodikám, preceňujúcim význam učenia sa, informácií a faktov. Aj keď obe metodiky sa zdajú byť identické, pretože obe majú základ v logocentricko-behaviorálnej výučbe, nemožno ich stotožňovať. Rozdiel, ktorý medzi týmito dvoma metodikami existuje, sme si uvedomili až pri samotnom pozorovaní a tiež kódovaní. V expozično-konkluzívnej metodike všetky učiteľky organizovali výučbu do klasického zamestnania na vyučovacej hodine. V interaktívno-reproduktívnej metodike, učiteľky realizovali činnosti a aktivity žiakov odlišné od bežných činností (napr.“na zážitky“, alebo organizácia priebehu vyučovacej hodiny „v komunite“). Preto sa tiež vyskytli rozdiely medzi niektorými učiteľmi. Samotná činnosť bola vykonávaná až po zadaní úlohy, usmernenia učiteľkou, ktoré deti museli plniť. Za pozitívum interaktívno - reproduktívnej metodiky považujeme fakt, že sa tu už začínal rysovať interaktívny, aj keď reproduktívny spôsob chápania procesu výučby. Znamená to, že učitelia aj deti boli počas procesu výučby interaktívne. Učitelia využívali polootvorené otázky, prijímali návrhy, ale aj napriek tomu deti reprodukovali hotové poznatky. Komunikácia slúžila učiteľkám a učiteľovi ako základ pre uplatňovanie mechanizmu akéhosi predriekania. Znamená to, že učiteľom prenášané poznanie sa prostredníctvom jednosmernej komunikácie dostávalo k pasívne prijímajúcim učiacim sa (prijímateľom informácií). Preto sa hlavným komponentom pozorovanej interaktívnej formy výučby stalo verbalizovanie poznatkov. Pozorované subjekty sa ďalej sústredili na zadávanie úloh, využívanie polootvorených otázok, využívanie uzavretých otázok, zadávanie usmernení, apelov/povelov na odpoveď, poskytovanie limitovanej voľby, verbálnu komunikáciu regulujúcu správanie žiakov, využívanie procesov monitorovania spätnej väzby a zadávanie

apelov/povelov na činnosť. Dá sa preto opäť usúdiť, že výučba bola vedená na princípe behavioristickej teórie – podnet/stimul – odpoveď/reakcia. Indikátorom tejto metodiky je opäť logocentrizmus – zvýšené jednostranné využívanie hovoreného slova. Učitelia zadávali úlohy i postup a riadili činnosti detí pri „osvojovaní si“ poznatkov. Na základe týchto komponentov výučby sa domnievame, že dieťa bolo/je zaťažované jednosmerným prehovorom učiteľa, pričom je utlmovaná jeho interná motivácia konať, pôsobiť, (seba)prezentovať až napokon zanikne. Rizikom je tiež fakt, že ak je ľudský mozog dlhodobejšie vystavený tomu, čo nepozná, prestáva vnímať (*D.Kostrub*, 2007b, s. 34). Tento model opäť nepripúšťa slobodnú a autonómnu voľbu učiaceho sa. Organizačná forma výučby bola realizovaná skupinovými činnosťami tak, že deťom vymedzili učitelia úlohy i postupy a vyžadovali, aby ich všetky deti aktívne plnili podľa ich usmernení, pokynov. Učitelia tým, že vyžadovali od detí, aby dodržiavali postup, ktorý oni zvolili a prispôsobovali podľa toho svoje konanie, stimulovali v deťoch nesamostatnosť a závislosť na druhom v konaní, ale i v myslení. Učitelia predkladali deťom úlohy a deti ich plnili podľa ich pokynov. Iba v jednom prípade sme sa v procese výučby stretli s riešením problémových situácií, čo znamená, že dieťa pozná cieľ, ktorý má dosiahnuť, ale nepozná spôsoby, stratégie ako má cieľ dosiahnuť a v jednom prípade sme sa stretli s využitím induktívnych metód. Inak v procese výučby išlo len o reproduktívne procesy.

Treťou najčastejšou interpretačnou kategóriou bola expozično podnecujúca metodika.

Expozično-podnecujúcu metodiku zaraďujeme do skupiny psychocentrických metodík. Zaznamenali sme ju u všetkých učiteliek, no opäť len v intenciách prvkov zasadených do zväčša expozično-konkluzívnej metodiky (iba u jednej učiteľky prevládala interaktívno-reaktívna metodika) – čo nemožno považovať za signifikantné.

V tejto metodike učiteľ zámerne podnecuje záujem resp. vyvoláva iniciovaný záujem detí - žiakov pri prezentácii témy, napríklad využívaním otvorených otázok, či pozitívneho hodnotenia, ktoré sa ako najčastejšie prvky tejto metodiky vyskytli u nami pozorovaných subjektov. V procese výučby by mal učiteľ prevziať rolu podnecovateľa, uľahčovateľa, než rolu dominujúceho organizátora, ako sme si všimli hlavne pri učiteľmi uplatňovanej expozično – konkluzívnej metodike. Podnecovateľom sa učiteľky stali pri využití vhodných otvorených otázok, ktorými podnietili záujem žiakov o činnosť. Takto koncipovaná výučba dovoľuje žiakom prepájať vlastné poznatky s vlastnými skúsenosťami týkajúcimi sa reálneho života a s učebnou témou. Využívaním otvorených otázok a zabezpečovali učiteľky, že žiaci vnútorne participujú na procese nachádzania odpovedí a spracovávaní informácií. Priame bezprostredné zážitky slúžia učiteľke na vyvolanie vnútornej motivácie u žiakov kladením otvorených otázok.

Popri expozično-konkluzívnej metodike využívali učiteľky ešte i ďalšie komponenty, ktoré sa však vyskytli už len v občasnej a náhodnej frekvencii výskytu. Pre nás je v tomto smere dôležité poznanie, že výučba učiteliek a učiteľa mala charakter najmä a prevažne expozično-konkluzívny.

2 ZÁVER

Nami realizované skúmanie predmetnej tematiky predstavuje jednu z výskumných sond zameraných na identifikovanie konceptu výučby učiteľov primárneho stupňa vzdelávania. Problematiku metodiky výučby sme analyzovali z pohľadu behavioristických a sociokognitivistických teórií učenia sa a vyučovania. Za závažné zistenie považujeme koncipovanie výučby takmer všetkých učiteľov transmisívnym smerom. Metodiky zamerané psychocentricky považujeme za optimum v učiteľovom koncipovaní výučby, keďže sa týmto spôsobom účinnosť didaktickej praxe môže odvíjať perspektívne. Nie je našim cieľom predkladať a vnucovať učiteľom spomínanú koncepciu výučby žiakov, ale identifikovať už spomenutú účinnosť ich výučby, prípadne jej dôsledky a v rámci pokračovania nášho

výskumu vo forme akčného výskumu napomôcť transponovať učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania.

Použitá literatúra

1. GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 1. vyd. Bratislava :Univerzita Komenského. s. 230. ISBN 978-80-223-2317-8.
2. GRENZ, S. 1997. *Úvod do postmodernismu*. Praha : Návrat domů, 1997. 199 s. ISBN 80-85495-74-0.
3. HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
4. KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D. 2000. *Efektívne učenie sa dieťaťa v maerskej škole: deti a učiteľ – tvorcovia subjektívnej kultúry (reality),* in Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní 4. Bratislava, Iuventa. 2000, s.173-184.
5. KOSTRUB, D. 2003. *Antididaktika materskej školy 20.storočia.* Rokus, 2003. 40s. 80-89055-38-9
6. KOSTRUB, D. 2003. *Kvalita metodiky výučby*, in Kvalita materskej školy v teórii a praxi, MPC Prešov. 2003. ISBN 978-80-8045-443-2
7. KOSTRUB, D. 2003. *Stratégie, metódy, formy, prostriedky, zásady a techniky procesu výučby*, in Kvalita materskej školy v teórii a praxi, MPC Prešov. 2003. ISBN 978-80-8045-443-2
8. KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický, alebo bermudský trojuholník?* Prešov. Rokus. 2008, 169 s. ISBN 978-80-8905-587-6
9. KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012. *Focus group ako výskumný nástroj kvalitatívnej metodológie* = Focus group as a research tool of qualitative methodology. In SAPERE AUDE 2012 : *Vzdělávaní a dnešní společnost* 2. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. 31-40. ISBN 978-80-904877-9-6
10. KOSTRUB, D., TOMÁNKOVÁ, M. 2013. *The Present education in the family in reflections of parents*. In Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości – możliwości i ograniczenia. Zborník. 2013. s. 199 – 204. ISBN 978-83-936635-1-4.
11. MARSHALL, C., ROSSMAN, B. G. 2011. Designing Qualitative Research. 5rd Edition. SAGE Publications Inc. USA/India. ISBN 978-1-4129-7044-0
12. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
13. OBDRŽÁLEK, Z. 1996. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. UK, 1996. 87s. ISBN 8022310360.
14. OBDRŽÁLEK, Z. 2003. *Škola a jej manažment*. UK, 2003. 223s.
15. PARTOVÁ, E., MARCINEK, T., ŽILKOVÁ, K., KOPÁČOVÁ, J. 2013. *Špecifické matematické poznatky pre vyučovanie*. UK, 2013. ISBN 978-80-223-3521-8
16. PLICHTOVÁ, J. 2006. *Predpoklady a mechanizmy kultúrnej evolúcie*. IRIS, 2006
17. PROKŠA, M., HENDL, Ľ. et al. 2008. *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 57 s. ISBN 978-80-223-2562-2.
    Dostupné na: http://katchem.truni.sk/prilohy/metod/interview.pdf 7.3. 2013
18. SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha : Grada, 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.
    STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
    ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. Vyd. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

19. TAMÁŠOVÁ, T. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivánka pri Dunaji : Axima, 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.
20. TOMÁNEK, P. 2012. Teoretické východiská rodinnej výchovy. Brno : Tribun EU, s.r.o., 2012. 167 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
21. TÓTHOVÁ, R. 2013. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu.* Bratislava : Z-F Lingua, 2013. ISBN 978-80-89328-93-2

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: kostrub@fedu.uniba.sk

Mgr. Milada Scherhauferová, Ph.D.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
email: scherhauferova@fedu.uniba.sk

INKLUZIVNÍ MYŠLENÍ V KONTEXTU INTERMEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ LITERATUROU

THE IDEA OF INCLUSION IN INTERMEDIALITY EDUCATION BY LITERATURE

Radomil Novák

Abstrakt

Příspěvek propojuje myšlenku inkluze se vzděláváním literaturou. Využitím koncepce intermediality je interpretována jedna ze Škvoreckého povídek Bassaxofon. Metoda intermediálního propojování literatury a hudby je vnímána jako paralela inkluzivního principu začleňování a integrace. Tyto principy jsou nezbytné nejen při začleňování postižených lidí do společnosti, při začleňování jiných druhů umění do literatury, ale jako obecný princip přemýšlení o odlišnostech ve společnosti.

Klíčová slova: *inkluze, intermedialita, vzdělávání, literatura, myšlení, integrace, metodologie*

Abstract

The essay connects the idea of inclusion with education by literature. The story Bassaxofon by J. Škvorecký is interpreted using concept of intermediality. The method of intermediality connecting literature and music is perceived as parallel of inclusive principle of integration. This principle is necessary during integration handicapped person to society, during integration the other arts to literature, but particularly as common principle thinking about dissimilarity in society.

Key words: *inclusion, intermediality, education, literature, way of thinking, integration, methodology*

1 BÝT TEORETICKY PŘIPRAVEN

Být teoreticky připraven je základním předpokladem k poznání a porozumění, ke změně myšlení, ke změně přístupu.

Pojem inkluze z latinského inclusio znamená ve svém základním významu „zahrnutí“ nebo „přijetí“ do nějakého celku. Tento základní význam našel své uplatnění v mnoha vědních oborech: matematice, biologii, mineralogii, sociologii, lingvistice a samozřejmě také v pedagogice.

Můžeme se tedy např. dozvědět, že inkluzí je v matematice myšleno být podmnožinou, a to v případě, že máme množinu A a podmnožinu B, jejíž prvky jsou zároveň i prvky množiny A. V mineralogii je inkluze jakýkoli druh látky uzavřený v druhé, strukturou odlišné látce (například tekutina nebo plyn v pevném krystalu). Vidíme, že pro inkluzivní chování jde skutečně o zahrnutí, které je zcela přirozené, jedna látka je uzavřená v druhé, jedna množina je podmnožinou jiné. Celý proces je založen na přirozenosti, rovnocennosti, v jistém smyslu partnerství. V našem projektu šlo o inkluzi zařazování studentů SVP do běžné výuky, v jistém smyslu slova o partnerství mezi studentem se specifickými potřebami a jeho učitelem.

Inkluzivní myšlení nutně znamená změnit myšlení, změnit přístup, změnit metodu. Poznat a porozumět tomu, že v takto modelovaném prostředí se neodděluje, ale přirozeně spojuje na základě rovnocennosti.

2 LITERÁRNĚVĚDNÁ INKLUZE – ZMĚNIT METODOLOGII

Tak jako se přirozeně a rovnocenně spojují buňky, množiny i postižení lidé se zdravými, tak se i v umění propojuje jedno umění s druhým. Tak jako se zdraví studenti ve vysokoškolském prostředí mnohdy bez porozumění dívají na své postižené kolegy, tak se někteří literární vědci dívají podezřele na míchání badatelského zájmu zaměřeného výhradně na umělecký text s jinými uměními. Stejně tak se pak studenti dvouoborových studií podivují nad tím, proč by měli poznatky z obou oborů propojovat. Proto také vznikly mé distanční texty a přednášky s tématem Literatura a hudba nebo Literatura a film.

Existuje-li taková touha a vznikají díla, která sice na první pohled nevybočují z normy běžné produkce krásné literatury, ale při jejich bližším prozkoumání se od ní liší zejména tím, že otevírají cesty k jinému umění, že ve svém estetickém kódu mají navíc postupy, jimiž se vzpírají tradičním metodám analýzy a interpretace, pak se jejich čtenář nebo odborný badatel také nutně ocitá v pozici „mezi“, mezi dvěma uměními, mezi dvěma, příp. více vědními obory.

Obtížnost tématu, v němž dochází k interakci dvou nebo více odlišných médií, je dána především tím, že má vícevrstevnatý charakter a že badatel takového zaměření nevystačí se znalostmi a terminologií svého oboru, ale musí být buď vzdělán i v dalších oborech, nebo musí jít o mezioborovou spolupráci badatelů různých vědních oborů.

Metodologii, která by s nadhledem hodnotila jevy svou povahou překračující běžný úzus, nestranila přitom tomu či onomu umění a naopak je vnímala v širokém kontextu intermediálních vztahů, nabízí koncepce intermediality. Koncepty intermediality nabízejí nový pohled na překračování hranic mezi jednotlivými médii, jsou aplikovatelné pro pojmenování vztahů mezi nejrůznějšími médii. Vztahy literatury a hudby jsou v ní zkoumány v široce vymezeném prostoru nejen mezi muzikologií a literární vědou, ale také mezi mediální a kulturní vědou.

Největší rozdíl mezi komparatistickým a intermediálním přístupem při hodnocení hraničních jevů mezi literaturou a hudbou spočívá v rozdílnosti percepce. U komparatistického přístupu je percepce vymezena dvěma izolovanými prostory s odlišnými znakovými systémy. Percepční přístup je přitom primárně zaměřen na „mateřské“ médium a včleňované médium je chápáno v různě modifikované kategorii „inspirace“, tedy jako umění cizí svým materiálem i způsobem sdělení. U takového přístupu jsou vždy nutně akcentovány vzájemné shody i odlišnosti jednotlivých umění a dochází k terminologickým přejímkám, a tím i k nepřesnostem.

U intermediálního přístupu se percepce odehrává v jakémsi virtuálním třetím prostoru, který se vzdaluje původnímu (mateřskému) i cizímu (včleňovanému) médiu a přináší smyslovou syntézu – dochází tak k „fúzi percepčních návyků“ (Hníková 2007: 45). Zatímco komparatistická metoda zúčastněná média primárně srovnává, druhá z nich podíl účasti obou médií na vzniku mediálního produktu konstatuje, typologizuje a hlavně interpretačně zužitkovává při hledání komplexního smyslu uvedeného produktu, přitom poskytuje čtenáři, jak už bylo zmíněno výše, jiný typ percepce.

Významnými teoretiky intermediality z oblasti literární vědy se stali I. O. Rajewsky (např. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality, 2005), která ve svých pracích dále vymezuje pojmy intramedialita a transmedialita, snaží se popsat adaptace nejrůznějšího typu, jako je např. mediální změna, mediální transfer, intermediální transpozice ad., nebo Werner Wolf (např. The Muzicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality, 1999). Od 90. let se zkoumání

intermediality stalo předmětem vědeckých setkání, projektů, studií a edic, byla založena samostatná výzkumná pracoviště.

Intermedialitu její teoretik Werner Wolf popisuje jako případ, „kdy je prokazatelné, že v artefaktu jsou záměrně užita alespoň dvě distinktivní výrazová nebo komunikační média“ (2006: 345), přičemž termín „médium“ může být chápán v širším významu i ve smyslu tradičního umění s jeho formami zprostředkování. Wolf tohoto pojmu neužívá primárně k označení kanálu k přenosu informací, ale jako „komunikační dispozitiv“, který je určován specifickým užitím sémiotického systému, nebo kombinací vícerých znakových systémů k přenosu kulturních obsahů. Tím, že se intermedialita v jeho pojetí přestává opírat o pojem „umění“, stává se obsáhlejším pojmem než intertextualita a také širším konceptem než tzv. interart relations, jejichž zkoumání vychází z komparatistického kontextu (2011: 63, 64).

Zjednodušeně lze tedy intermedialitu charakterizovat jako překračování hranic mezi jednotlivými uměními jak uvnitř jednotlivých děl (znakových komplexů), tak i mezi nimi navzájem a snahu o integraci jednoho systému znaků do jiného (překročením tzv. „intermedial gap“).

Podobně Werner Wolf se pokusil typologizovat intermediální vztahy, aby vnesl do množství různých intermediálních forem jistý řád. Slovníkové heslo „intermedialita“, které vytvořil pro Lexikon teorie literatury a kultury (německy 2001, česky 2006) nabízí přehlednou typologii podle různých kritérií: podle použitých médií (např. hudba a literatura); podle toho, co tvoří dominanci; podle množství intermediálních vztahů (parciální, totální); podle geneze (primární, sekundární); podle kvality intermediálních vztahů (manifestační, skrytější) (Nünning 2006: 345–346).

Intermedialitu v širokém slova smyslu Wolf dělí na variantu relační a strukturní, obě se mohou vztahovat jak k jednotlivým dílům, tak k jejich skupinám, nebo dílčím složkám děl. Relační intermedialitu lze najít pouze ve srovnání různých děl nebo znakových komplexů. K ní je řazena transmedialita: „intermediální vlastnost otevřeného paradigmatu formálních či obsahových konceptů nebo konfigurací těchto konceptů“ (ibid.: 67), přičemž pro smysl díla není zásadní vliv jednoho média ani jeho transpozice do jiného média. Příkladem může být např. princip variace užívaný v literatuře, hudbě, filmu, výtvarném umění apod. Druhou subformou relační intermediality jsou intermediální transpozice, v nichž „musí být alespoň teoreticky prokazatelná souvislost mezi signifikáty dvou děl různých médií“ (ibid.: 67), transponované signifikáty přitom mohou pocházet jak z obsahové, tak z formální sféry pretextu. Recipientovi však k pochopení smyslu díla nemusí být tyto okolnosti známy, protože transpozice vytváří samostatnou znakovou konfiguraci podle měřítek postmédia. Příkladem může být např. filmová adaptace literárního díla.

Strukturní intermedialitu (intermedialitu v užším slova smyslu) charakterizuje „zapojení více než jednoho média, které lze doložit uvnitř jednoho díla nebo znakového komplexu a které přispívá ke generování významu a jeho obsahů“ (ibid.: 68). Typ zjevný již na rovině signifikantů Wolf pojmenovává jako otevřenou intermedialitu, multimedialitu nebo plurimedialitu. V původní Wolfově typologii byly označovány jako tzv. zjevné (manifestační, tradičnější) intermediální vazby (Nünning 2006: 346). Pro tento typ platí, že se v jednom díle vyskytují dvě nebo více původně distinktivní média, která zůstávají buď relativně samostatná, zůstávají ve své vlastní podobě, mohou být od sebe oddělena, a dochází tak ke kombinaci médií, nebo původní média ztrácejí svou samostatnost, nelze je oddělit a vytvářejí tzv. hybridní formy. V takovém případě hovoříme o míšení nebo splynutí médií. V obou případech však plurimedialita vytváří mediálně heterogenní nebo hybridní díla, může také vést ke vzniku nových kompozitních médií.

Oproti právě uvedeným případům strukturní intermedialita založená na referenci k cizímu médiu nenarušuje mediální homogenitu díla, tzn. že cizí médium není ve zkoumaném díle přítomno svým vlastním znakovým systémem, ale je do struktury jeho smyslu integrováno pomocí jeho znakového systému jako signifikát nebo dodatečně jako referenční objekt. Původní monomediální díla zůstávají i po přidání intermediální reference, která je zprostředkována pouze jedním médiem, dále monomediálními. Na rozdíl od intermediální transpozice (vznik samostatných významově smysluplných jednotek) je intermediální reference vždy jen nesamostatnou částí celku, i když přispívá ke konstituování smyslu díla. V původní typologii byly tyto reference označovány jako tzv. skryté intermediální vazby (Nünning 2006: 346).

Intermediální reference se podle Wolfa může vztahovat na cizí média jako taková (systémová reference), nebo na díla (části děl), která jsou zprostředkována v cizím médiu (jednotlivá reference). Oba druhy se objevují konkrétně v hudebně-literární intermedialitě ve dvou základních polohách:

1) „tematizace“ (explicitní reference), a to v případě, že je na fiktivní či skutečnou hudbu, hudební skladbu, skladatele apod. odkazováno (např. vypravěč či postava hovoří o hudbě), znaky dominantního média jsou přitom užívány obvyklým způsobem, a tím se vytváří reference vůči druhému médiu, např. popis hudební skladby; hudba je tematizována prostřednictvím signifikátů literárního média, které se k ní vztahuje;

2) „imitace“ (implicitní reference zvané také simulace nebo inscenace) hudby v literárním díle, která je založena na imitování prostředků hudby (např. v rovině akustické, formální nebo strukturní analogie), tzn. že médium zkoumaného díla chce napodobit (imitovat, simulovat), a tím sugerovat přítomnost cizího média ne pomocí referenčních znaků, ale pomocí znaků ikonických (imitací signifikantů původního média), např. když literární text napodobuje hudbu využitím určitých struktur (Nünning 2006: 346). K dešifrování imitativní reference je nutné brát ohled i na signifikáty, protože jimi dostává vnímatel impulz k tomu, aby vnímal existenci intermediální reference ve formě imitace. Oproti intermediální transpozici (vztah k původnímu médiu je jen genetický, vzniká samostatné dílo) je imitace součástí širšího významové pole zkoumaného díla. Simulace bývá podle Wolfa velmi často použita ve formě „imaginary content analogy“ – jazykového popisu poslechových zážitků ve formě intermediálních referencí.

Jinak řečeno: jde o vytvoření iluze, že je v původním médiu přítomno jiné médium prostřednictvím znakových prostředků převládajícího (původního) média. Původní médium (podřízené) není vždy rozpoznatelné. Pokud v textu nenajdeme přímé odkazy, a to nejčastěji v dialozích nebo reflexích, mohou k jeho identifikaci sloužit např. paratextové údaje. Signálem může být také název díla jako citace na odkazované dílo. Čtenář takového díla bude zřejmě v díle samotném hledat další, nejspíše skryté reference (ve formě tematizace nebo simulace) samozřejmě za předpokladu, že hudební dílo (osobnost), na které je ve vyprávění odkazováno, zná. Paratextuální konkrétní reference tak vytváří napětí, které zahrnuje celý text. Podle Wernera Wolfa to ukazuje na „musicalisation of fiction“, tj. zhudebnění fikce (cit. podle Braunbecková 2003: 10).

3 INTERMEDIALITA V UMĚLECKÉM TEXTU

V povídce Bassaxofon Josefa Škvoreckého (napsána v Praze 1965) hraje zcela klíčovou roli hudební nástroj uvedený v jejím názvu. Bassaxafon se stává iniciačním prvkem příběhu, stojí ve středu zápletky, je součástí pointy a má mnoho dalších funkcí, a to přímých nebo symbolizačních. Vypravěč se prostřednictvím bassaxofonu postupně seznamuje s německou

jazzovou kapelou, která pro Němce v místním městečku Kostelci pořádá koncert. Je fascinován nástrojem pro jazzového fanouška zcela výjimečným, raritním, a toto okouzlení, kterému se není schopen jako osmnáctiletý jazzový fanda ubránit, ho přivede do svízelné situace. Příběh se totiž rozvíjí na pozadí války a hrdina, poblázněný vidinou hry na bassaxofon, se potácí mezi nepřekonatelnou a iracionální touhou si zahrát a maloměstským prostředím, které by ho za tento skutek jednoznačně odsoudilo a považovalo za zrádce: „Už to mě patrně vyloučilo z národního společenství, neboť německy se mluvilo pouze nedobrovolně; měl jsem při prvním zaznění německých slov odejít, rozžehnat se s bassaxofonem; ale jsou silnější věci“ (Škvorecký 1990a: 107).

Na povídce je znát, že byla napsána s dvacetiletým odstupem po válce, a to díky obecnějším úvahám, které se v textu objevují. Zdůrazněna je hlavně absurdita moci a nesvoboda jako hlavní atributy každé totalitní společnosti. Rozpolcenost hlavního hrdiny je produktem nesvobody, ve větším měřítku fašistické, v menším měřítku maloměstské (kostelecké), z obecného filozofického pohledu pak dané: „Vždyť člověku není dána svoboda, ale nesvoboda“ (ibid.: 130). Škvorecký tady v souladu s myšlenkami existencialismu problematizuje otázku svobody. Tvrdí-li existencialismus, že k svobodě je člověk donucen (odsouzen), tzn. že musí stále mezi něčím volit a vybírat, pak se ve skutečnosti jedná o nesvobodu. Nulová míra tolerance, nepřirozené lidské vztahy, národnostní diferenciace nedávají hrdinovi možnost volby. Ať se rozhodne jakkoli, jeho volba nebude nikdy plně uspokojující. I přes velká nebezpečí důsledků však hrdina nakonec podlehne pokušení a koncert, ačkoli ne celý, odehraje. Je tak vystaven mezní situaci, obtěžkán úzkostí ze zodpovědnosti za svůj čin. Na druhé straně jsou však strach, obavy a úzkost vyváženy štěstím a pocitem sounáležitosti s ostatními hráči. Tato euforie je prožívána jakoby mimo běžnou všední realitu, v alternativní časoprostorové dimenzi.

Uprostřed války vítězí hudba, mizí příslušnost k národnosti, odchylky i všechny paradoxy a pokřivenosti doby, zůstává hudba, která sice onu panoptikálnost odráží (způsobem hry, zvoleným repertoárem, úpravami skladeb), přesto však sjednocuje a činí lidi šťastnými. Postavy různým způsobem vyjadřují „totéž“ skrze hudbu, ve hře bassaxofonu uslyšíme výkřik smutku a osamělosti lidské existence. Hrdinovi splývá ona výzva bassaxofonu s výkřikem mládí, s iluzemi, zoufalstvím, osaměním i bolestným prozřením. Poselství příběhu spočívá právě v této chvíli, která existuje mimo konkrétní časoprostor, je člověku mementem, pravdou i poznáním nesrozumitelnosti světa, do něhož jsme vrženi. Absolutní poznání je nedosažitelné stejně jako poselství hudby, „navždycky to bude jenom tato touha říct, porozumět, dojít s tou partou až na konec – čeho? – světa – nebes – života – asi: pravdy“ (ibid.: 172).

Funkce jazzu jsou v povídce mnohočetné:

1) Na první pohled zřejmé je časté odkazování ke světu jazzu, o čemž svědčí výčty jmen, míst a kapel z okruhu jazzové hudby, např.: Trixie Smith, Bix Beiderbecke, Bud Freeman, Storyville, Canal Street, Milneburg; Condon´s Chicagoans, Wolverines, Original Dixieland Band (ibid.: 106), nebo Emil Ludvík, Elit Club, Karel Vlach, Milada Pilátová (Gipsy), Inka Zemánková ad. (ibid.: 158). Autor zde využívá svých bohatých zkušeností a znalostí. Na úrovni intermediálních vztahů se jedná o tu nejjednodušší a nejsnadněji rozpoznatelnou tematizaci hudby.

2) Vypravěč se v povídce etabluje jako osmnáctiletý, zamindrákovaný kluk, který víc cítí než přemýšlí, emocionální převaze jeho nastavení odpovídá zvýšená citlivost a vnímavost vůči hudbě. Bassaxofon je tady prostředkem jeho iracionálního vytržení z reality. Hrdina se skrze něj dostává do jiné dimenze světa (v textu je představován prostorami hotelu), kde zapomíná na prostředí, ve kterém se pohybuje a které ho do značné míry limituje (válka a město Kostelec). Existuje pouze teď, intenzivně prožívá daný okamžik, jakousi chvíli zapomnění,

pravé identity, pravého bytí, chvíli, kdy je sám vůči sobě pravdivý. Nejlépe je to znázorněno v centru povídky detailním popisem hrdinovy hry na bassaxofon. Dochází tak k jistému naplnění hrdinovy touhy, které se vyrovná objetí milenky, tedy naplnění milostné touhy. Hudební nástroj se stává nejen existenciálním leitmotivem povídky, ale vytváří její napětí a stává se dominantním hudebním artefaktem, metaforou, a tedy i konstrukčním principem vyprávění, „narativní simulací metafory“ (Braunbecková 2003: 10).

Tato narativní simulace komplexní metafory je vypravěčem vyjadřována různými způsoby:

a) jednoduché popisy vzhledu nástroje (jednoduchá přirovnání a metafory): „a světlo medového slunce […] se zalesklo v obrovském, neuvěřitelném korpusu bassaxofonu, velikém jako prádelní hrnec“ (Škvorecký 1990a: 104); „Zjevil se mi na vteřinku, stříbrná rybka v tom medovém koláči babího léta“ (ibid.: 105); „Já hleděl na basaxofon; jeho dlouhé, neuvěřitelné tělo, nahoře vysoká smyčka z kovu, taky byl zašlý, osleplý, jako ten baryton z Rohelnice“; (ibid.: 107);

b) smyslově názorné popisy vzhledu a zvuku nástroje (perzonifikace, složitá přirovnání, epiteta): „Zastřený, hybridní tón, zvuková slitina nějakého neexistujícího basového cella a basového hoboje, ale spíš explosivní, nervy trhající zatroubení, hlas melancholické gorily; jenom ten jeden teskný tón, traurig wie eine Glocke; jenom ten jeden jediný Zvuk“ (ibid.: 123); „Zdvihl jsem bassaxofon; v bílém, zaprášeném světle duhově zazářil; zdálo se mi, že všichni vzdychli, jak by spatřili nějaký posvátný bohoslužebný předmět; a pak jsem to pochopil: byl rovněž osleplý, vyleptaný časem, slinami, měděnkou, špatným zacházením, podobal se […] zašlé kropence, jakou starý venkovský kněz v nějaké ateistické zemi používá při pohřebním rituálu a která v žlutém světle chudých svící také tak matně, vyleptaně jiskří“ (ibid.: 135);

c) komplexní a detailní popisy vzhledu nástroje s metaforickými konotacemi (hrdina se zrcadlí v nástroji): „A on se přede mnou vztyčil. Strojek ze silných, postříbřených drátů, jejich pletivo, převody, páky jako strojoví nějaké obrovské a zcela nesmyslné mašinérie, patent pomateného vynálezce. Tyčil se mi v rukou jako věž babylónská, kónický, zužující se vzhůru, v zašlých klapkách se tisíckrát zrcadlil můj vlastní obličej úcty, naděje a lásky; a víry (je to absurdní, já vím; láska je ale vždycky absurdní; a víra; zajímal mě víc než kdy jaká filosofie; obdivoval jsem se mu víc než možné venuši, jistě než venuším kosteleckého náměstí, ale jistě i víc než každé jiné, třeba milósské; té nástrojářské noční můře, kurióznímu žertíku dávno mrtvého muže, posedlého vymýšlením pístových trumpet a kovových klarinetů); je to absurdní, monstrózní, ale byl krásný. Pnul se jako slepá stříbrná věž, oblitá zlatavým mořem, v béžovozlatém pokoji městského hotelu, dotýkán bázlivými prsty, a za ním přízrak Rolliniho na druhém konci světa v Chicagu“ (ibid.: 115–116);

d) popis vzhledu a zvuku nástroje jako zprostředkovatele lidské emoce (mezi nástrojem a člověkem je paralela): „řvoucí hlas zápasícího bassaxofonu, tak smutný, jenom smrtící bolest, pevně uzavřená do skořápky naší osamělosti; jemu se alespoň podařilo vykřiknout“ (ibid.:174); „hleděl jsem na ten smutný nástroj, a v duchu povstal za drátěným pultkem dávných let neznámý Adrian Rollini; smutný jako zvon“ (ibid.: 111).

3) Ve způsobu narace povídky dochází k napodobování (simulaci) principů improvizace: jednolitý monolog hlavní postavy a současně vypravěč příběhu v ich-formě má mluvní charakter, tendenci k dlouhým, nekonečným souvětím, skládaným pouhým parataktickým přiřazováním (přímá řeč není uvozena a v proudu vyprávění zaniká), má charakter snového, fantazijního, často lyrizovaného proudu asociací s hojností výčtů a opakováním motivů, digresemi (ty jsou uvozeny pomlčkou, závorkou, nebo neoznačeny).

4) Hudba je v povídce povýšena do funkce mýtu, pouze ona je schopna přehlušit všechny paradoxy a absurdity světa – válku, ideologie i vyprázdněné pojmy, které vytanou na mysli hlavní postavě (vlastenectví, národ, kolektivní vina, křesťanství, nacismus, marxismus). Mýtus obecně se tady traduje odpradávna a odpovídá na otázky, které míří k hlubšímu porozumění lidské existence ve světě. Přináší obecnou lidskou zkušenost i poznání a vrací tak různě pokřivené myšlení v konkrétních historických souřadnicích zpět k čistotě (Eliade 1993: 28). Přesně taková situace nastane i v povídce Bassaxofon. Hrdina je vystaven nezvyklému tlaku dobových událostí i maloměstského prostředí, ale hudba mu poskytuje jakýsi duševní azyl. I když celý orchestr působí jako „paranoický orchestrion“, přináší požitek, štěstí, jedinečný pocit pravé svobody a jakési prapůvodní čistoty. Jejím skutečným základem je totiž lidskost: „Nesmyslné štěstí hudby mě zalilo jako zlatá lázeň; […] souvisí snad nejhlouběji s lidskostí, protože je skutečně zcela nesmyslné: pracná, důmyslný um a dlouholetou práci vyžadující výroba jakýchsi nesmyslných zvuků, které nejsou k ničemu, které se nedají vysvětlit žádným rozumným účelem“ (Škvorecký 1990a: 141–142). Hudba dokáže smazat nálepky přítel versus nepřítel, Čech versus Němec: „ta představa; němečtí kadeti v nacistické Offizierschule imitují hrbatého černého drummera; tedy nejen v koncentráku, nejen v židovském městě Terezíně, i v Offizierschule“ (ibid.: 131). Mýtus hudby má tedy v povíce své nezastupitelné poslání. Odpovídá lidské potřebě důvěrné blízkosti a jistého souladu mezi jednotlivcem, společností a přírodou, potřebě obrazů, příběhů a vyprávění, které neslouží k lepšímu ovládání světa, nýbrž pomáhají člověku, aby se ve světě mohl cítit doma (Cassirer 1996: 21).

5) Příběh Bassaxofonu má podobně jako např. příběh Emöke legendární rozměr: hrdina hraje na bassaxofon poprvé a naposledy ve svém životě, potom nástroj zmizí a celý příběh se s odstupem času jeví tak, jako by snad existoval jen v hrdinově snu nebo se vůbec nestal, jako by to byl jen zázrak uprostřed neutěšené životní situace hrdiny. Bassaxofon je glorifikován, zbožšťován, zastupuje jakýsi svatý předmět, který po vzoru legend plní mimořádné poslání, je iniciátorem zázraku přirozeného lidského prožívání (zvláště u mladého dospívajícího člověka) a práva na štěstí i vlastní realizaci v extrémní situaci (období války). Koncert německého orchestru se za pomoci našeho hrdiny odehrává v jakési puklině času, kdy za nenapodobitelného zvuku bassaxofonu splývá „tenkrát – dávno – nedávno – vždycky – swingující žestě“ (Škvorecký 1990a: 172) a příběh se stává legendou, smazává závislost bytí na čase, jí se příběh vymaňuje času.

I historie swingu, tak jak ji hrdina zažil a podává o ní stručné svědectví, se s odstupem času jeví jako sen nebo legenda: „už to je také legenda, už se nedá rozeznat, co je pravda a co je sen“ (ibid.: 159). Historické válečné události ostře zasáhly do života „válečné swingrenezance“. I na osudech swingařů se ukazují absurdní zásahy totalitní moci do normálního života českých občanů. Hudba i lidé jsou určeni k zániku jako něco, co je nepatřičné, nehodící se, nečisté. A přece legenda, ač se zdá, že byla pouhým snem, udržuje povědomí o něčem, co člověka dělalo šťastným, k čemu by se chtěl vrátit, ukazuje mu další cestu i smysl bytí. Stejně jako středověké legendy obhajuje čin, který se prizmatem soudobého maloměsta jeví jako neodpustitelný, skandální, ale teprve s odstupem času se ukáže jeho význam. Oslavuje památku lidství a hudby.

6) Hlavní proud vyprávění doprovází reflexe obecnějších problémů, zejména otázka směřování lidského života ke smrti jako jediné jistotě: „všechno mizí, zaniká, ztrácí se, umírá“ (ibid.: 157). Iniciátorem této reflexe je opět hudba. „Hrdina reflektující svou existenciální situaci má zároveň sklon vnímat ji jako zobecněný střet mezi sebou a skutečností“ (Papoušek 2005: 57). Celá absurdnost situace totiž spočívá v tom, že český mladík hraje v německé kapele uprostřed války v maloměstském prostředí Kostelce pro německé publikum. V jeho mysli dochází ke konfrontaci předválečného a válečného stavu.

Pohledem této konfrontace se vše jeví, jako by bylo odsouzeno k zániku. V takovéto situaci pak hrdinův skutek („hrál jsem“) působí jako gesto záchrany sama sebe, sebepoznání i sebeuskutečnění, nalezení pravé svobody i smyslu vlastní existence, její potvrzení navzdory nepříznivým životním podmínkám, beznadějné nejistotě každodenní existence: „lkal jsem jak hudební komik na vypůjčenou altku, po tvářích mi tekly slzy; nevěděl jsem proč; to člověk nikdy neví; lítost, že člověk musí umřít, právě když začíná; ta prastará alfaomega“ (Škvorecký 1990a: 167). Hrdina se díky hudbě stává alespoň na chvíli člověkem bez společenských vazeb, bez vědomí současného společenského vývoje, zaměřeným jen na své ego. Hudba ho vytrhne pocitům odcizení, osamělosti, pocitu nesmyslnosti existence. Při hraní se dostává do stavu jakéhosi poznání či prozření a cítí až fatální sounáležitost se všemi hráči, ač „nepřátelské“ národnosti, muzikantské nedokonalosti, groteskního vzezření. Hudba se v povídce stává zprostředkovatelem existenciálního tázání: „Co je smyslem života, nevíme přesně. Ale ve chvíli, kdy ztratíme senzitivitu pro tuhle ústřední a tajemnou otázku naší existence, naše lidství se umenší. V té chvíli jsme se vydali na cestu bezmyšlenkovitým přijetím bezmyšlenkovitých názorů, neprokázaných tvrzení, fosilizovaných představ o lidech, o jejich společnosti a o jejich životech“ (Škvorecký 1997: 67–68), tím překračuje rámec povídky i obou umění.

4 ZMĚNIT ZPŮSOB MYŠLENÍ − ZMĚNIT PŘÍSTUP – VZDĚLÁVAT LITERATUROU

Umělecká literatura může být předmětem vzdělávání ve dvou základních rovinách, buď se učíme literatuře, tzn. že vstřebáváme literárněhistorické poznatky, nebo se učíme literaturou, tzn. že se skrze interpretaci uměleckého textu učíme poznávat svět a lidi kolem sebe. Zvláště umělecké zpracování postav výjimečných a odlišných přináší čtenáři nejen základní poučení o konkrétním problému, ale také estetický a emocionální zážitek, který dané poučení prohloubí a zvnitřní. Poznat, porozumět a cítit.

Je-li literární dílo odlišné právě tím, že přesahuje běžný text a snaží se integrovat znaky jiného umění, pak by měl být literární vědec, čtenář či posluchač poučen a vzdělán, měl by přemýšlet „inkluzivně“ či v kontextu nastíněné metodologie intermediálně. Poznat a porozumět.

Je-li odlišností jakýkoli handicap, např. zdravotní, měla by být společnost poučena o této odlišnosti a přemýšlet inkluzivně. Poznat a porozumět.

Pak budeme moci říct, že přecházíme od mnohdy rezignovaného, nepoučeného postoje „musíme je vzít mezi sebe“ ke zralému poznání, že každý člověk je nějak odlišný, každý je jedinečný a neopakovatelný.

Použitá literatura

1. ŠKVORECKÝ, Josef Dvě legendy. Praha: Primus, 1990
2. BRAUNBECKOVÁ, Helga „Cesty k obrazům a k tónům prostřednictvím textů Libuše Moníkové“, in Literární noviny, 14, č. 47, 2003, s. 1,10 (překlad Magdaléna Hennerová)
3. CASSIRER, Ernst Filozofie symbolických forem 2. Mytické myšlení. Praha: Oikúmené, 1996
4. ELIADE, Mircea Mýtus o věčném návratu. Praha: ISE, 1993
5. HIGGINS, Dick „Intermedia“, in Something Else Newsletter 1. Somethin Else Press, 1996, přístupné z URL: <http://muse.jhu.edu/journals/leonardo/v034/34.1higgins.html> [cit. 2010-10-19].

6. HNÍKOVÁ, Petra „Sound art – hra na hraně uměleckých forem“, in Opus musicum 3, s. 44–46, 2007
7. JEDLIČKOVÁ, Alice, FEDROVÁ, Stanislava „Na rozhraní oborů a umění. Úvodem k textu Wernera Wolfa“, in Česká literatura 59, č. 1, 2011, s. 59–61
8. NOVÁK, Radomil Hudba jako inspirace poezie. Ostrava: Tilia, 2005
9. NOVÁK, Radomil „Překračování hranic umění v díle Josefa Škvoreckého“, in Radomil Novák, Pavlína Kuldanová (eds.): Překračování hranic obvyklosti. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, s. 49–63
10. NOVÁK, Radomil „Funkce jazzu v románu J. Škvoreckého Zbabělci“, in Radim Šink (ed.): Čeština – jazyk slovanský 4. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, s. 241–249
11. NOVÁK, Radomil „Prostor pro čtenáře jazzových detektivek“, in Radomil Novák (ed.): Prostor pro češtinu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011, s. 106–118
12. NÜNNING, Ansgar (ed.) Lexikon teorie literatury a kultury, eds. Jiří Trávníček, Jiří Holý, Brno: Host, 2006, s. 312–313, 345–346
13. RAJEWSKY, Irina O. „Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality“, in Intermédialités, č. 6 (Montreal: University of Montreal), 2005, s. 43–64, přístupné z URL: http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/intermedialites/p6/pdfs/p6_rajewsky_text.pdf [cit. 2010-10-19]
14. SARTRE, Jean-Paul Vědomí a existence. Praha: Oikoymenh, 2006
15. WOLF, Werner The Muzicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality. Amsterdam: Rodopi, 1999
16. WOLF, Werner „Intermedialita“, in Jiří Trávníček, Jiří Holý (eds. českého vydání): Lexikon teorie literatury a kultury. Brno: Host, 2006, s. 345–346
17. WOLF, Werner „Description as a Transmedial Mode of Representation“, in Werner Wolf, Walter Bernhart (eds.): Description in Literature and Other Media. Studies in Intermediality 2, Amsterdam: Rodopi, 2007, s. 1–87
18. WOLF, Werner „Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě“, in Česká literatura 59, č. 1, 2011, s. 62–85

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl vytvořen v rámci projektu Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem: OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006.

Kontaktní údaje

Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě
Mlýnská 5 701 03 Ostrava 1
radomil.novak@osu.cz

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ

PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

EPF

ACTUALITIES OF POLICE OFFICERS EDUCATION AND TRAINING IN LITHUANIA

Antanas Janušauskas

Abstract

The article strives to disclose the higher police education at the Faculty of Public Security Mykolas Romeris University in Lithuania. Higher education can best assist police, in their great social work, by working with them to design, develop, deliver and evaluate full-fledged philosophies of police education. In management education in particular, this relies on the development, or at least the articulation, of normative and interrelated models of society and its police, and on the identification of empirically justifiable dispositions for practice and methods for teaching.

Keywords: *police officer, professionalism, education*

1 INTRODUCTION

Policeman in their job constantly meet the situations that require for determinate communication independent from believes, but dictated by the present social role. Good intentions and will are not enough in professional activity, and a special knowledge is also needed. However, police officer, fulfilling the responsibilities, must be able to reconcile sometimes partially incompatible legality and justice, also state purposes with public interests. Education of police officers is very important in a modern, quickly changing society because relations in society get sophisticated, technology level increases and requirements for professionals, whose decisions directly influence welfare of both society and individual people, are growing (Stam et al., 2007). Psychological and physical strain raises every day and relationship gets complicated. Besides the law regulating relations in the society, active intervention of mediators is needed. Professional policeman in today's society must have very important features such as high level of responsibility. Therefore trainings of police officers and ethical police characteristics face huge challenges (Chapell, 2008). According to democracy principles it is necessary that a person would know moral norms and rules as well as could apply them in everyday life, would solve problems and conflicts in debates and moral discourse. It was proven in researches that the lack of moral competence might have negative influence on person's life and even aggravate learning. Learning gets easier, and positive influence of people relationship is observed after development of moral competence.

The main purpose is to raise such police officer who would be professional, competent and responsible in all purviews of the activity following general human and professional values. Thereof a question arises about studies' program and its implementation where responsibility of future police officers is formed. Irrespective of continually changing political, social or economic conditions, police officer must remain competent, professional and responsible, constantly improve on his/her theoretical, practical and professional skills and knowledge (Paoline and Terrill, 2007). Responsibility appears from duty to respect and defend human honor and dignity, support and protect rights and the main liberties of all people. Legal order as an attribute of civilized society is a social value. Police institution is established to protect public interest in the ranges significant for security of the state and society. Obviously it is necessary to define professionalism and responsibility of policeman.

The aim of work: to define same aspects of education professionalism and responsibility in policeman and to estimate what the public expect from the police? The following methods were applied in the research: analysis of scientific literature and documents, content analysis.

1.1 Professional policeman in today's society

One of the aims of the Government of the Republic of Lithuania is the strengthening of the state governance and municipality, ensuring public order, improving the operation of legal system, seeking to temper corruption. This priority has a great influence on police activities, since police is one of the main institutions providing security of society and public order in the country. Lithuania, after becoming the member state of the Europe Union, is induced to follow recommendations of the Europe Union institutions when choosing optimal directions of policemen preparation and qualification rise and participating in education of European policemen's (Janusauskas, 2012). Therefore today's challenge is the development of cooperation of police and society in public safety problems, modernization and rationalization of police departments work, the improvement of planning, organization and coordination of activities with social partners, the creation of effective police work control, the enforcement of optimal distribution of police activities, police agencies and officers competence and responsibility in accordance with principles of subsidiary, good administration, proportionality, legal expectations, transparency, social partnership, and the involvement in joint Europe Union crime control, prevention and cooperation system.

The main goal of police in the Republic of Lithuania is serving the people and ensuring the safe living of residents, seeking to be the active guarantors of people's safety and not only the registrars of criminal facts. Police is one of the biggest public institutions constantly maintaining the contact with residents and working for the sake of whole society. This confers an exceptional position on it in the state. Police takes the most important role in the state governance due to versatile activities related to all areas of social life. In any country of the world, police together with state's armed forces and security agencies is the support of government authority, which cannot be separated from state mechanism. Police maintains public order, fights and prevents the crime. Its activities are related to law observance but at the same time police, as a public institution, is under the influence of various political forces, on which depends the leverages of state governance. Policeman is voluntarily committed public officer who has assumed extraordinary and complex obligations for society demanding for special knowledge or preparation. Voluntariness of police officer, his/her competence based on professionalism and knowledge of equal evaluation of public and private interest is that "conciliatory" aspect of police officer with society and all subjects legally seeking for self-benefits. Policeman assists other person by realizing his duties, authority and rights, and helps others to implement their rights and needs. Appropriate competence must be obtained for this.

Responsibility as a legal status element of a subject is a juridical guarantee that appropriate institution or official will perform its tasks, functions and duties properly and on time. On this approach responsibility can be interpreted as a realization stimulant of specific authoritative commitments. This legal status element of institution means that it is needed to account for work results to superior institution. When speaking about the responsibility of policeman we think about personified responsibility subject whom various types of legal liabilities can be applied. It should be noted that consequences of application of institution and officer responsibilities are different. Responsibility of policeman's uncovers exceptionality of statutory servant status. Supreme Administrative Court of Lithuania has stated that the nature of statutory intercourses determines the special significance of discipline and disciplinary responsibility in interior institutions and their particularity raises higher requirements for

police officers of interior institutions. Ensuring the appropriate discipline is the safeguard of home affairs institutions effectiveness. Legal responsibility is a lawfully controlled duty to answer for one's actions and to evaluate them; this duty is stipulated by responsibility against the law; frequently legal liability is reminded to a person by a fair, that in case of guilt he/she would be punished by law. The purpose of legal responsibility is stimulating, maintaining positive changes of social intercourses and from this point of view it is ratable as a measure of internal administration autonomy of institutions and social engineering. Legal responsibility is impossible without the definition of public policy implementation. Another group of models of implementation assessment is oriented towards analysis of activity processes and is based on policeman confidence giving prominence to individual responsibility of persons. Policeman's must be personally responsible for this, and therefore autonomy of policeman's is very important or otherwise they cannot act flexibly for the justice, purposefully use their professional skills and decide what measures should be used for enforcement of aims and goals, i.e. policeman's cannot adjust to the requirements of the environment. Policemen first of all must feel responsibility for all acts offending against the law and that could be made while discharging the duties. This sense of responsibility should help to define the limits of police officers' activity: policeman can only perform lawful actions and has no right to go beyond the law. Policeman in conflict society are made to use force more often when discharging their duties and therefore additional possibilities for legal responsibility of policeman appears. Responsibility obligates policemen to do their duties and rights properly. Responsibility of police officers shows the oneness of status of statutory officers. It should be noted that police officers having right to use force might mistake when choosing required extent of force and must be brought to administrative or criminal responsibility.

On the subject of policeman's responsibility in general it should be emphasized that peculiarities of policeman's activity determine distinctive conception of responsibility. Policeman's in comparison to staff of other institutions assume additional social obligations but are not exempted from responsibility by law. Besides, quite strict disciplinary responsibility is provided in respect of police officers. Hence disciplinary responsibility is first of all applied in case of infringements of official law. Its peculiarity is the circumstance that it supposes double liability of police officers which cannot be applied on ordinary citizens.

Police officers while discharging their duties and infringing the law, are brought to official, civil, pecuniary or criminal responsibility according to the nature of infringement. As it was noticed when analyzing liability of police officer as a citizen by Constitution, execution of possibly illegal order or prescript does not exempt from liability. Harm caused to natural or legal person by illegal act of police officer is recompensed by the state following the order established in legal acts. Police officer acting under authority given by laws and other legal acts is not responsible for harm caused when acting pursuant to authority given by laws and other legal acts. One of the main peculiarities of policeman's responsibility is that it is imposed for law breaking and nonobservance of official discipline when official obligations were not fulfilled or wrongly fulfilled. Policemen can be brought to criminal, civil, pecuniary and disciplinary or official responsibility for above-mentioned matter.

Educator's activity is based on the responsibility for educate, consistently seeking for the set tasks of personality development and choosing optimal education measures (Marenin, 2004). Usually people behave under the moral principles that were soaked up and checked by the experience of life. They make decisions independently in one or another situation but it is not correct in the regard of moral choice. Fair behavior is because of fear to be punished for the crime or because of expected award. People behaving morally stick to inner self-control principles. Level of moral consciousness of people imbibing moral code in dominant social

environment can be divided into two stages: first, when people orient towards commonly accepted norms of behavior, principles and values created by the society; and second where people knowingly make decisions themselves. Moral consciousness reaches the highest level of development when behavior will be controllable by highest moral criteria, “golden ethical rules”: do not treat other people in the way you would not like to be treated. It might be concluded that a person could be a chemist – theorist contemplating in the highest level of conceptual thinking but at the same time remaining in the lowest level of moral consciousness. Content and methods of education must help educating an active person because activity is one of the main characteristics when raising a responsible society member. Social responsibility reflects cultural values and traditions, and gets different forms in various societies. Individual free of social obligations and responsibility for the community transmutes into a victim of self-nourished individualism. Liberty without any moral breaks always degenerates and turns into chaos and on contrary people realizing the essence and price of freedom seriously perceive responsibility given by freedom. Social responsibility is an accountability for something occurring outside the reach our dwelling or family.

Values change when person inherently matures or various crises befall. Values can also be purposely influenced in education process. Exponents of humanistic and existential psychology maintain that human plenitude depends on personal values depending if they are integrated or imposed. Human maturity is assessed according to values and personal relation with these values. Essential values, realization of life principles and responsibility to himself/herself is characteristic to human. Immature person constantly blames others and environment because of his failures, and often refuses choice and responsibility of decision because such person has not deeply perceived values that could be the base of the decision. Individual is able to center, undertake the task trusting in his/her consistency, stamina and faithfulness. Human being is the one who is able to act not only encouraged by inspiration or passing enthusiasm but also is able to follow reasonable certitudes, might be generous and active and knows the reason of his/her behavior after thinking over and assessing everything. Finally that is the person who is (and wants to be) responsible for one’s and other’s lives, in solidarity with others, not evading life challenges, meaningly perceiving one’s social roots and acting in the society agreeably with possibilities and competencies. Person is able to accept his/her personal unbalance by deferring to them instead of craftily paltering. On the subject of mature person, his/her wholeness, capability to realize the world and him/herself impartially, arrange and change the environment and to take responsibility for one’s actions. Human education mostly depends on personal understanding, wishes and efforts. On the outside it is possible only to help, allow willing person to enter into processes of knowledge and awareness. Hence social responsibility is attributable to process, constant commitment to society realizing that permission to live in society obligates for certain social duties in pursuance of societal stability and coexistence.

Police reaction to the crime always had various forms and depended on customs and law. Therefore ethics and humanism have extremely important role. Even the first contact of policeman and law breakers requires the highest level of tact and discretion. Justice and responsibility are the qualities that should always determine conduct of policeman. Individual delinquencies and faults of every policeman humiliate status of the whole police. Therefore it is essential constantly develop and reinforce professional skills and principles of conduct necessary for policeman’s. Currently role of police is changing all over the world. Police authority has huge importance when ensuring conditions in society that people could live and work quietly. High requirements are established for police; its activity is often criticized and therefore it seems almost all the time that police works poorly. Police will be able to gain and

retain public sympathy and confidence if police is accessible and comprehensible to every citizen.

Looking from the today's prospect and discussing about police problems from the viewpoint of Lithuania's integration to European processes, it is very important that service of different rank policeman's for the community would be based on humanism principles and systemic approach on public relations administration would be enshrined. The most important police duty is to find out such problems as earlier as possible and to organize all forces, especially official institutions responsible for law enforcement, to prevent events that could have negative aftermaths to people, disturb stability of public relations and conditions of social development.

Professional ethics does not pursue to create detailed codes of professional moral when standardizing specialists' activity and conduct in the field of professional activity. It is important that the main requirements of professional moral would become inner guides of specialist's conduct. Moral requirements of professional activity realized by individual specialist come through as professional conscience, duty, responsibility and honor. These categories express relation of specialist's values with his/her occupation and are elements of his/her moral self-consciousness. Specialist who developed professional conscience, duty and responsibility perceives his activity as the main area of self-expression. Professional activity for such specialist is not a heavy load but the aim and purport of life.

Conscience has particular meaning in the activity of every professional. Professional conscience is an inner appraiser and regulator of specialist's conduct. It observes and judges everyone. Sensitive conscience helps avoiding mistakes and faults at work, disallows specialist to become torpid, nominally discharge duties, become reconciled with negligence and unconcern. Professional conscience stimulates activity and creativity of employees, encourage learning from his/her and other's mistakes, raise qualification and seek for professional excellence. Raised conscience of specialist shows his/her ideological maturity and moral purity. Professional conscience is closely related to a duty. Duty is not an obligation but dictate of conscience. Therefore a conscientious specialist discharges his obligations because of inner necessity and moral need. Professional duty is not an external specification defined for specialist in the field of professional activity but inner subjective relation of specialist with those specifications. Professional duty is the most important moral stimulus for the activity of any professional. Following deep sense of duty doctors, educators, soldiers, policemen and other professionals often dedicate, take risks and accomplish acts of bravery. Professional responsibility is closely related to a duty: execution of duty presupposes responsibility of policemen and responsibility requires discharging the duty. If policemen will not feel professional responsibility, he/she does not discharge the duty. Duty makes person responsible and responsibility obligates.

Thereby in summary it might be stated that professionalism and responsibility of policemen functions in liaison with legal liability which is inner, perceived, experienced as moral sense and perennially existing as the main and permanent liability. It is strengthened when legal sanction is imposed or caused harm is indemnified.

Generalization

Professional policeman in today's society must have very important features such as high level of responsibility. Policeman having right to use force might mistake when choosing required extent of force and must be brought to administrative or criminal responsibility. It can be maintained that larger discipline requirements are applied for policeman and this allows ensuring efficiency of statutory institutions. Legal responsibility is a commitment regulated by law to be responsible for one's actions, deeds and to evaluate them; this

commitment is stipulated by the responsibility against the law. Police education and training in Lithuania is changing. A particularly strong stimulus in this respect was the integration of higher police education into the system of general education and the incorporation of the latter in implementation of the Bologna Process. There were different perspectives about the professional status of police and if, in fact, police could ever be considered true professionals.

Sources

1. CHAPELL, A. *Police Academy Training: Comparing across curricula*. Policing: An International Journal of Police Strategies and Management. 2008, Vol 31, No 1, pp. 36-56.
2. JANUSAUSKAS, A. *After the Bologna process: new developments in University education of police officers*. Public security and public order: scientific articles (7) Kaunas:MRU. 2012, Vol 7, pp. 103-111.
3. MARENIN, O. *Police training for democracy*. Police Practice and Research. 2004, Vol 5, No 2, pp. 107-123.
4. PAOLINE, E.A., TERRILL, W. *Police education, experience, and the use of force*. Criminal Justice and Behavior. 2007, Vol 34, No 2, pp. 179-196.
5. STAM, J.G., GROTENDORST, A., PRINKS, A.B., PEETERS, M.H. *New Look, Reforms in Police Training.* Police Education and Training in a Global Society. Lanham: Lexington Books. 2007.

Contact

Dr. Antanas Janušauskas, Ph.D.
Mykolas Romeris University
Faculty of Public security
V.Putvinskio Street 70, Kaunas, Lithuania
Tel: +370 37 303668
email: antanasjanusauskas@mruni.eu

KOMPARACE METOD HODNOCENÍ POJMOVÝCH MAP

COMPARATION OF METHOD ASSESSMENT CONCEPT MAPS

Petra Vaňková, Jakub Lapeš

Abstrakt

Tento příspěvek pojednává o pojmovém mapování jakožto hodnotícím nástroji ve vzdělávání. Představuje a analyzuje hodnotící metody pojmového mapování v závislosti na přístupu, poukazuje na diagnostické možnosti hodnocení tohoto typu grafického organizéru a aplikuje hodnocení pojmových map u studentů pregraduálního studia. Následně jsou komparovány hodnotící metody na pojmových mapách studentů pregraduálního studia a je sledována i závislost vstupních vědomostí studentů, zachycených pojmovou mapou, na úspěšnosti ukončení předmětu.

Klíčová slova: *hodnocení, pojmová mapa, grafický organizátor*

Abstract

This article is concerned on concept maps as an evaluation tool in education. The research project present and analyzes the concept maps as an assessment tools depending on the approach points to the diagnostic evaluation possibilities of this type of graphic organizer and applies evaluation of concept maps for undergraduate students. Subsequently, the evaluation methods are compared on concept maps undergraduate students. Within the selected subject with the declarative knowledge has been related by students´ knowledge, captured by concept maps, within the success of the course completion.

Key words: *assessment, concept map, graphic organizator*

1 ÚVOD

V rámci výzkumného šetření zaměřeného na využívání pojmových map jako didaktického prostředku pro podporu učení a jejich možnosti při uspořádání, strukturaci a hierarchizaci vědomostí, proběhlo na pracovišti autorů v roce 2013/2014 nasazení pojmových map do vybraných předmětů studia učitelství.

Kromě vlastní implementace pojmových map do vzdělávání studentů prvního ročníku bakalářského studia oboru Informační technologie ve vzdělávání se výzkumné šetření zaměřilo také na analýzu prekonceptů[1], se kterými studenti vstupují do předmětu, a komparaci hodnotících metod pojmových map, na níž je zaměřen tento příspěvek.

V rámci této části výzkumného šetření byly analyzovány hodnotící metody pojmového mapování v závislosti na přístupu a diagnostických možnostech. Různými hodnotícími metody byly evaluovány pojmové mapy, které zachycovaly vědomosti studentů před edukačním působením ve vybraném předmětu zaměřujícím se na převážně na deklarativní vědomosti z oblasti hardwaru. Následně byly sledovány vztahy mezi jednotlivými metodami hodnocení a byl analyzován vztah mezi hodnocením prekonceptuálních pojmových map a úspěšností ukončení v předmětu.

[1] VAŇKOVÁ, Petra a Jakub LAPEŠ. *Concept Mapping In Undergraduate Student Preparation.* Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2013. ISBN: 987-80-87952-00-9

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pojmové mapy jsou charakterizované jako grafické organizátory, které graficky znázorňují hierarchickou a strategickou strukturaci pojmů vzájemně propojených vztahy. Umožňují vizualizovat informace, resp. vědomosti v hierarchické struktuře a sledovat tak validitu znázorněných myšlenkových pochodů člověka. Pojmová mapa zachycuje vnitřní mentální reprezentaci reálného světa jedince tak, jak ho vnímá a chápe. Tyto skutečnosti naznačují potenciál pro hodnocení znalostí studentů a poukazují na aspekt využití pojmového mapování jakožto diagnostického nástroje, jenž umožňuje vidět strukturálně uspořádané vědomosti studenta, stejně jako rozpoznat nesprávně identifikované informace v kognitivní struktuře, které jsou získávány a zařazovány do stávající struktury v průběhu edukačního procesu.

J. D. Novak[2], který je chápán jako zakladatel a propagátor myšlenky pojmového mapování, upozorňuje, že hodnocení ve škole probíhá pouze jako subsekvence aktuálních znalostí bez možnosti kontroly budoucího vývoje vědomostí. Nedochází tak k relevantnímu „měření“ znalostí žáků, ale ke zkreslené reinterpretaci informací bez kontroly pochopení prostřednictvím připravených didaktických testů.

Hodnotící systémy a mechanismy se snaží o objektivitu, validitu a reliabilitu[3], avšak přehlížejí vlastní strukturu vědomostí žáků. Výkon žáka totiž není pouze produktem působení učitele, ale je také závislý na řadě vnějších i vnitřních činitelů, které může učitel ovlivňovat parciálně nebo vůbec.[4] Goldsmith a Johnson[5] popsali jako ideální hodnoticí nástroj takový, který je objektivní a spolehlivý. Zároveň je tento hodnoticí nástroj schopen minimalizovat vliv kontextu na odpovědi a zachycuje strukturální povahu znalostí žáka. Z hlediska těchto parametrů je pojmová mapa jedním z vhodných metod hodnocení, jelikož zachycuje znalosti žáka i hierarchicky a prostřednictvím ní lze identifikovat chyby ve vědomostní struktuře.

Kvalita a forma hodnocení pojmových map je odvozena od cíle a strategie, který vyučující zvolí. Mezi základní metody hodnocení prostřednictvím pojmových map se řadí: strukturální metoda hodnocení, vztahová (relační) metoda hodnocení a holistická metoda hodnocení. S cílem prohloubit objektivitu hodnocení byla jako doplněk k evaluaci pojmové mapy využívána též kriteriální pojmová mapa.

2.1 Strukturální metoda hodnocení

Tato strategie se zaměřuje na identifikaci a hodnocení jednotlivých komponent pojmové mapy (např. pojmy, vztahy, hierarchie, …), kterým jsou následně přiřazovány body. Celkové hodnocení pojmové mapy je dáno součtem všech hodnocených jednotlivostí v mapě. Tato technika je sice matematicky objektivní, ale nemusí určovat kvalitu jednotlivých komponent ani celkovou kvalitu pojmové mapy.

Původní strukturální hodnocení navržené J. D. Novakem a D. B. Gowinem[6] (příklad hodnocení naznačený na Obr. 1) bylo založeno na získávání bodů ze čtyř komponent pojmové mapy: tvrzení, stupně hierarchie, příklady, křížné spoje. Za správné a smysluplné tvrzení je

---

[2] J. D. Novak. IHMC - FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. [online]. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: http://www.ihmc.us/groups/jnovak/

[3] HRABAL, V., LUSTIGOVÁ Z. a L. VALENTOVÁ. *Testy a testování ve škole*. vyd. 1. Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 1992. ISBN 0862-156x.s. 6

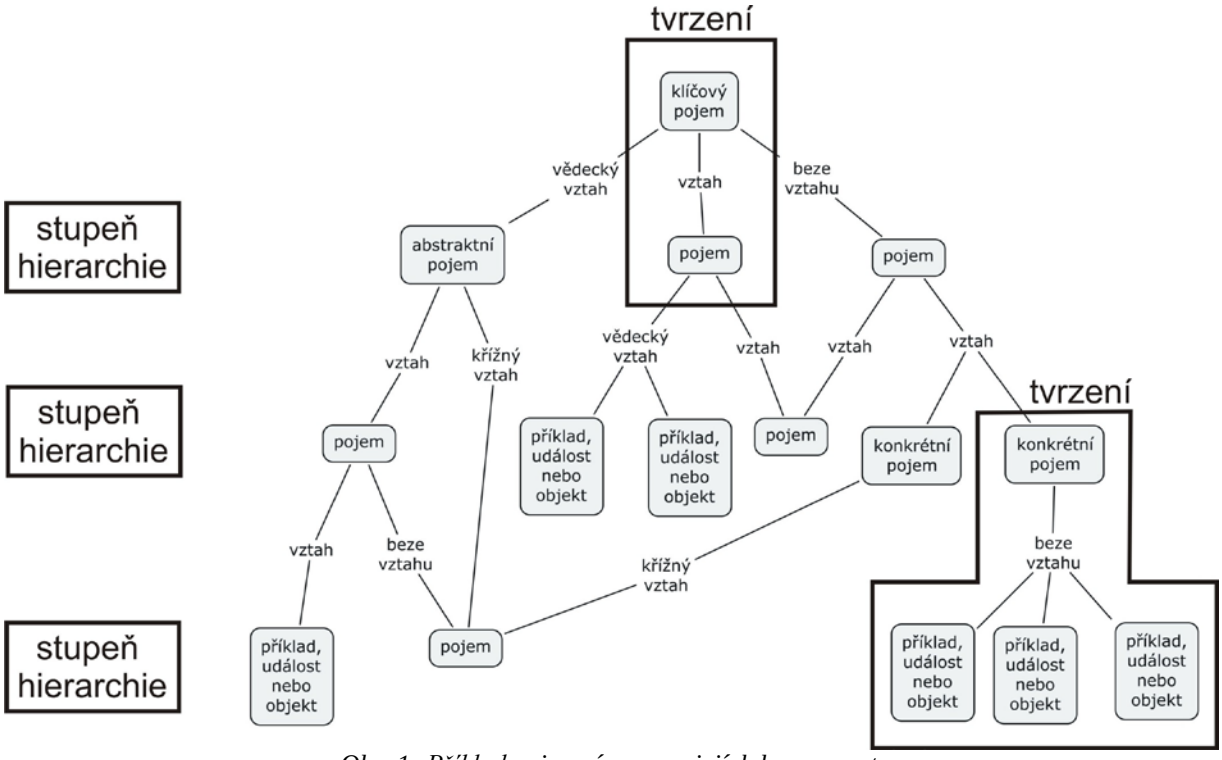
[4] HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 156 s. Knihovnička učitele. s.23

[5] Goldsmith, T. E., Johnson, P. J. A structural assessment of classroom learning. In *Pathfinder associative networks: Studies in knowledge organization*, Norwood, NJ: Ablex. 1989. s. 241-254

[6] NOVAK, J. D. a D. GOWIN. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, 1984, xiv, 199 p. ISBN 05-213-1926-9.

považován validní vztah mezi dvěma pojmy indikovaný spojovacími čárami. Každé takové tvrzení je hodnoceno jedním bodem. Za 5 bodů je hodnocen každý validní stupeň hierarchie. Křížný vztah se označuje jako smysluplné spojení jednoho segmentu hierarchie s druhým nebo propojení různých segmentů mapy mezi sebou a je hodnocen 10 body. Poslední součást hodnocení tvoří příklady, tj. pojmy, které ilustrují a doplňují abstraktnější pojmy. Validní příklad je v hodnocení počítán za jeden bod.

Dále je mezi jinými strukturálními metodami využívaná Croninova metoda hodnocení[7], která si klade za cíl hodnotit všechny relevantní pojmy, seskupení (bodové, otevřené, uzavřené), větve, hierarchie a vztahy (jednoduchý, vědecký). Tento typ hodnocení vyžaduje precizní znalosti samotného způsobu hodnocení, je sice časově náročnější, ale přesnější.



Obr. 1: Příklad pojmové mapy a jejích komponent

2.2 Vztahová metoda hodnocení

Vztahová, neboli relační metoda zprostředkovává skrze hodnocení různých kategorií celkový pohled na pojmovou mapu. Toto hodnocení není přímo závislé na počtu komponent v mapě, ale klade důraz na kvalitu různých aspektů pojmové mapy, např. na strukturu, obsah a kooperaci při tvorbě. Pro každou kategorii je popsána její specifikace ve zvolené škále (např. příkladná, překročení standardu, přiměřená standardu, pod hranicí standardu).

Na vytváření vztahových metod hodnocení se podílely velkou měrou i vysoké školy, které tak tvořily standardy pro hodnocení pojmových map v rámci celé instituce nebo projektech, např. Univerzita v Minessotě[8] se přiklání ke kategoriím: struktura, vztahy, vědeckost, komunikace, přičemž definuje každou kategorii na škále: výborně, dobře, adekvátně, okrajově, nepřijatelné

[7] CRONIN P. J., DEKKER, J. a J. G. DUNN. A procedure for using and evaluating concept maps. Research in *Science Education*, ročník 12, č.1,1982 s. 17-24.

[8] Concept map rubrics. University of Iowa, 2000 Dostupné z: http://teach.its.uiowa.edu/files/cft.uiowa.edu/files/Concept%20Map%20Rubrics.pdf

k posouzení. Na Univerzita v Californii[9] bylo v rámci projektu vytvořeno strukturální hodnocení se třemi proměnnými (přesnost, vysvětlení, výroková struktura) a definovanými kategoriemi.

2.3 Holistická metoda hodnocení

Dle svého názvu je tato metoda zaměřena na hodnocení mapy jako celistvého komplexu. Nezabývá se jednotlivými komponentami ani kategoriemi se striktně definovanou škálou. Holistická metoda hodnocení pojmové mapy nejvíce připomíná školní klasifikaci, kdy je mapě podle všeobecného celkového porozumění mapa ohodnocení známkou nebo body dle stanoveného rozsahu. V obou případech je definovaná škála hodnocení.

2.4 Hodnocení za přispění kriteriální mapy

Všechny výše zmíněné typy metody předpokládají hodnocení vyučujícího, odborníka v evaluované oblasti, který má nadhled nad problematikou a je schopen rozpoznat nekorektní pojmy, vztahy, vazby nebo strukturu v pojmové mapě. Učitel má také určitou představu, co by studenti měli vědět před edukačním působením (prekoncepty) a následně po něm (nové vědomosti integrované do stávající struktury). Tato svá očekávání koncipuje do kriteriální pojmové mapy, která se stává předlohou, šablonou, či oporou pro samotné hodnocení.

Z tohoto důvodu je možné využít kriteriální pojmovou mapu[10] jako doprovodný hodnotící prvek ve všech výše zmíněných typech hodnocení pojmových map. Nicméně tato didaktická opora musí nutně respektovat všechna doporučení a kritéria tvorby pojmové mapy, včetně hierarchie a relevantních tvrzení. Tato pojmová mapa se nesnaží obsáhnout veškeré vědomosti učitele, ale zachycuje nejdůležitější nezbytné prvky na základě stanovené cílové otázky a shrnuje majoritní znalosti, které jsou od studenta očekávány.

V odborně literatuře je využíván i pojem expertní pojmová mapa[11] (expert skeleton concept map). Jedná se o pojmovou mapu vytvořenou expertem na danou oblast, či prostřednictvím zadané cílové otázky, nicméně nemusí se nutně jednat o kriteriální pojmovou mapu, která odpovídá míře očekávání vyučujícího pro výstup studenta.

3 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Komparace metod hodnocení pojmových map byla realizována na prekonceptuálních pojmových mapách studentů prvního ročníku bakalářského studia prezenční i kombinované formy. Do výzkumu se zapojilo celkem 83 respondentů. Studenti na základě prvotní implementace pojmového mapování vytvořili vlastní pojmové mapy, jenž měly zobrazovat prekoncepty, se kterými vstupují do předmětu.

Poté proběhlo hodnocení získaných pojmových map různými typy hodnocení. Bylo využito metody strukturální dle Novaka a Gowina, vlastní vztahové a holistické metody. Pro podporu hodnocení byla vytvořena i kriteriální pojmová mapa (viz. Obr. 2).

---

[9] STODDART, T; ABRAMS, R. a E. Gasper. Concept maps as assessment in scine inguiry learrning : a report of methodology. In: *Science Education.* 2000. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095006900750036235#.VDphMvl_suc

[10] MCCLURE, J. R., B. SONAK a H. K. SUEN. Concept Map Assessment of Classroom Learning: Reliability, Validity and Logistical Practicality. In: Journal of Research in Science Teaching. č. 4, 1999.s. 475-492. Dostupné z: http://suen.ed.psu.edu/~hsuen/pubs/conceptmap99.pdf

[11] NOVAK, J. D. a A. J. CAÑAS. Expert Skeleton Concept Maps. In: *Institute for Human and Machine Cognition* [online]. [cit. 2014-11-02]. Dostupné z: http://cmap.ihmc.us/docs/skeletoncmaps.html

Metody hodnocení byly mezi sebou komparovány a byla sledována jejich vzájemná korelace. Hodnocení pojmových map posloužilo i jako diagnostický nástroj, který měl ukázat, zda existuje závislost mezi prekoncepty, se kterými vstupují studenti do předmětu, a výstupním hodnocením studenta v předmětu.

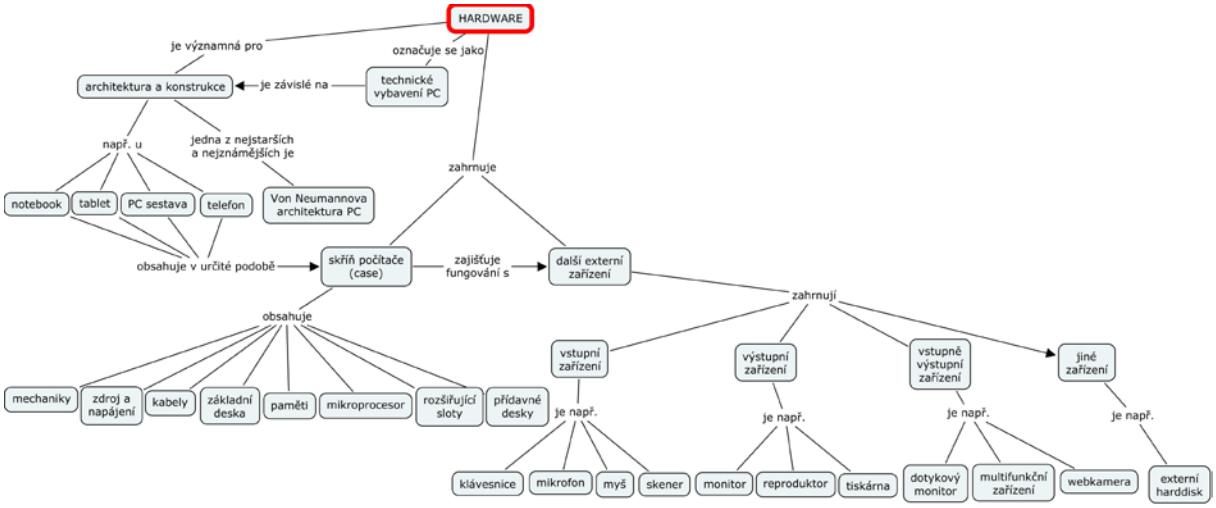
3.1 Metody hodnocení pojmových map u studentů pregraduálního studia

Jak bylo výše zmíněno, v rámci výzkumného šetření byly pojmové mapy hodnoceny třemi způsoby: původním Novakovym strukturálním hodnocením (viz. kap. 2.1), vlastním relačním hodnocením, stanoveným holistickým hodnocením.

Holistické hodnocení proběhlo na pětistupňové škále, která se blížila školní klasifikaci: 1 – výrazně převyšující vstupní znalosti, 2 – převyšující vstupní znalosti, 3 – odpovídající vstupním znalostem, 4 – podprůměrné vstupní znalosti s chybami ve vědomostní struktuře, 5 – nedostatečné vstupní znalosti se zásadními chybami vědomostní struktuře.

Dále bylo vytvořeno vlastní relační hodnocení. Toto hodnocení obsahuje 3 kategorie: terminologie, preciznost tvrzení a čitelnost pojmové struktury v definované škále: příkladná, převyšující požadavky a standard, adekvátní požadavkům a standardu, neodpovídající požadavkům a standardu, nepřijatelná k posouzení.

Holistické hodnocení a strukturální hodnocení proběhlo za přispění kriteriální pojmové mapy (viz. Obr. 2), která byla navržena vyučujícím předmětu. Tato pojmová mapa byla vytvořena na základě cílové otázky: Jaké by měly být základní znalosti studenta, který vstupuje do předmětu? Obsahuje 4 základní hierarchie, 1 relativní křížný vztah, 14 smysluplných tvrzení a 15 příkladů. Dle Novakova hodnocení byla hodnocena 59 body.



Obr. 2: Kriteriální pojmová mapa

3.2 Hodnocení vstupních vědomostí v předmětu

Pojmovou mapu zpracovalo 34 studentů prezenčního studia a 49 studentů kombinovaného studia, což představovalo 92% ze všech zapsaných studentů, přičemž 4 studenti vytvořili pojmovou mapu, která neodpovídala na cílovou otázku. Individuální pojmovou mapu museli studenti odevzdat v dostatečně krátkém termínu čtrnácti dní na začátku semestru, aby byl eliminován vliv obsahové náplně předmětu. Studentům byla následně poskytnuta zpětná vazba ve formě slovního hodnocení zaměřeného na tři kategorie: struktura, odbornost, návrh na změnu.

Celkem bylo třemi typy hodnocení zpracováno 83 pojmových map. Časově nejméně náročná se potvrdila holistická metoda. Průměrné hodnocení prostřednictvím této metody bylo mezi 3 a 4 stupněm (3,41). 35% studentů mělo dle hodnocení odpovídající předpokládané vstupní znalosti na předmět, 12% studentů mělo znalosti mírně převyšující předpokládané vstupní znalosti a 2 studenti v pojmové mapě prokázali výrazně vyšší znalosti, než byly na odborný předmět požadovány. Průměrně byla každá pojmová mapa hodnocena 21 sekund za přispění kriteriální pojmové mapy vytvořené vyučujícím. Relační a Novakova metoda hodnocení z hlediska časové náročnosti jevily jako srovnatelné, přesto evaluace těmito metodami byla téměř dvojnásobně časově náročnější než hodnocení prostřednictvím holistické metody.

Vybrané strukturální hodnocení pojmové mapy bylo přímo závislé na způsobu tvorby a pravidel souvisejících s definicí pojmové mapy. Nejčastější chyby se tedy i snížené bodové hodnocení nastávalo u studentů ve 3 kategoriích: porušená nebo nedodržená hierarchická strukturace pojmové mapy, opomenutí nebo nepřítomnost vztahů mezi deklarovanými pojmy a obtížné určování příkladů. 14 studentů ve vytvořené pojmové struktuře vůbec vztahy nevyužívalo, a tím se jejich bodové hodnocení v pojmové mapě výrazně snižovalo.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro vzájemné porovnání jednotlivých hodnotících metod a analýzu závislostí byl použit Pearsonův korelační koeficient. Síla asociace byla stanovena podle velikosti Pearsonova korelačního koeficientu r: (a) malá síla asociace: $|r| \in <0,1\text{-}0,3>$, (b) střední síla asociace: $|r| \in (0,3\text{-}0,7>$, (c) velká síla asociace: $|r| \in (0,7\text{-}1,0>$.

Ze souhrnné tabulky (Tab. 1) vyplývá, že Novakovo hodnocení a 2. kategorie vztahového hodnocení prokazují velkou sílu asociace. Tyto výsledky je možné přičíst blízkosti hodnotících kritérií u komparovaných metod. Novakovo hodnocení je zaměřeno na sledování tvrzení, tedy koncepce pojem-vztah-pojem, stejně jako druhá kategorie vztahového hodnocení je orientována na preciznost tvrzení. Z hlediska poměru mezi holistickou metodou a 1. kategorií vztahového hodnocení, která se zaměřuje na terminologii, je jeví jako pravděpodobné, že holistické hodnocení se zaměřovalo hlavně na sledování terminologie.

	počet pojmů	Novakovo hodnocení	1. kategorie vztahového hodnocení	2. kategorie vztahového hodnocení	3. kategorie vztahového hodnocení
Holistická metoda	-0,58772	-0,47372	-0,75900	-0,19345	-0,42964
Novakovo hodnocení	0,44143	-	0,61527	0,71731	0,504874

Tab. 1: Srovnání metod hodnocení mezi sebou

Na základě expertního odhadu v souvislosti s kriteriální pojmovou mapou byl stanoven rozptyl bodové hodnocení (viz. Tab. 2), který je zobrazen společně s počtem pojmů v pojmových mapách. Počty pojmů v pojmové mapě v závislosti k samotnému strukturálnímu hodnocení se pohybují ve středním pásmu asociace závislosti (Pearsonův korelační koeficient r_1=0,44). V souvislosti s relačním hodnocením lze konstatovat, že vytvořené pojmové mapy s vyšším počtem pojmů než byl průměr (34,48), jsou výrazně lépe hodnoceny v kategorii terminologie, avšak ve více 62% těchto případů jsou naopak hůře hodnoceny v kategorii čitelnost pojmové struktury.

Počet bodů	1-39 (průměrný počet bodů v hodnocení: 38,51 b)	40-73 bodů (hodnocení kriteriální pojmové mapy: 59 b)	74 a více bodů
Počet studentů	44	35	4
Počet pojmů ve vytvořené struktuře			
Počet pojmů	1-35 (průměrný počet pojmů v hodnocení: 34,48)	36-70	71 a více
Počet studentů	55	21	7

Tab. 2: Souhrnné strukturální hodnocení zobrazené s počty pojmů v pojmové mapě.

Tabulka 3 ukazuje srovnání hodnot holistického a strukturálního hodnocení, přičemž relační metodu nebylo možné na základě dvoudimenziální rozdílnosti v hodnocení srovnávat s ostatními metodami hodnocení. Vztahové hodnocení velmi výrazně zachycuje vztahy mezi znalostmi a dovednostmi tvorby pojmové mapy a lze ho charakterizovat jako nejvíce subjektivní.

Holistické hodnocení	Strukturální hodnocení[12]
1	54-63 b
2	30-113 b (resp. 45-113 b)
3	30-73 b (resp. 31-73 b)
4	20-57 b (resp. 22-57 b)
5	1-40 b

Tab. 3: Srovnání holistické a strukturální metody hodnocení pojmových map

Poslední sledovanou charakteristikou byla závislost vstupních prekonceptů studenta na ukončení v předmětu. Z korelačních analýz v tabulkách 4 a 5 vyplynulo, že vstupní vědomosti studentů zobrazené pojmovou mapou neměly vliv na úspěšnost ukončení předmětu.

Hodnocení vstupních vědomostí studentů prostřednictvím pojmových map	Celkové hodnocení v předmětu
Holistická metoda hodnocení	0,176118
Strukturální metoda hodnocení	-0,24779
1. kategorie vztahového hodnocení pojmových map: terminologie	-0,22333

Tab. 4: Korelační analýza závislosti vstupních vědomostí studenta deklarovaných prostřednictvím pojmové mapy na celkovém hodnocení studenta v předmětu

[12] Rozsah je posunut v závorkách vzhledem k tomu, že někteří ze studentů nedodrželi kritéria pro tvorbu pojmové mapy, což se odrazilo v Novakově strukturálním hodnocení nejvýrazněji.

	Hodnocení úrovně vstupních vědomostí prostřednictvím pojmové mapy		
celkové hodnocení studenta v předmětu	Holistická metoda	Strukturální metoda	Terminologie – vztahová metoda
1	0,148324	-0,26937	-0,2643
2	0,149616	-0,26913	-0,21141
3	0,134715	-0,26222	-0,1992
4	0,105154	-0,24087	-0,17621

Tab. 5: Korelační analýza závislosti vstupních vědomostí studenta deklarovaných prostřednictvím pojmové mapy na hodnocení studenta v předmětu

5 ZÁVĚR

Tento příspěvek je zaměřen na metody hodnocení pojmových map jak po teoretické, tak i aplikační stránce. Kromě stručného popisu a charakteristiky se příspěvek zaměřuje na srovnání metod hodnocení pojmových map. Pro komparaci strukturálního, vztahového a holistického pojetí hodnocení pojmových map sloužily vizuálně zachycené vstupní vědomosti studentů v předmětu zaměřeného na hardware.

Počet studentů na stanovení obecných závěrů je poměrně nízký, přesto je možné vysledovat určité tendence. Ukazovalo se, že počet pojmů v pojmové mapě není přímo závislý na celkovém hodnocení pojmové mapy, avšak zároveň výrazně ovlivňoval hodnocení hlavně v 1. kategorii vztahového hodnocení – terminologie. Byla nalezena částečná blízkost Novakova hodnocení a vztahového hodnocení, a to v kategorii preciznost tvrzení. Holistické hodnocení bylo asociováno hlavně terminologií (2. kategorie vztahového hodnocení).

Při hodnocení 83 pojmových map třemi způsoby byla sledována i časová náročnost opravy jedné pojmové mapy. Nejrychlejší metodou pro hodnocení se stalo holistické hodnocení, dvojnásobně delší čas na opravu pak prokazovaly shodně obě další hodnocení.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o analýzu vstupních vědomostí studentů, zájem studie se upíral i ke vztahu k ukončení daného předmětu, v němž byly prekoncepty sledovány. Analýza nenaznačuje žádný prokazatelný vztah mezi vstupními vědomostmi studenta a úspěšností studenta v předmětu, nicméně vytvořené pojmový mapy demonstrují hloubku prekonceptů studenta a ukazují chyby v myšlenkové struktuře, což umožnilo vyučujícímu více se zaměřit na konkrétní témata, a tím ovlivňovat novou pojmovou strukturu u studenta.

Použitá literatura

1. Concept map rubrics. University of Iowa, 2000 Dostupné z: http://teach.its.uiowa.edu/files/cft.uiowa.edu/files/Concept%20Map%20Rubrics.pdf
2. CRONIN P. J., DEKKER, J. a J. G. DUNN. A procedure for using and evaluating concept maps. Research in *Science Education*, ročník 12, č.1,1982 s. 17-24.
3. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, 734 s. ISBN 978-80-262-0200-4.

4. HRABAL, V., LUSTIGOVÁ Z. a L. VALENTOVÁ. *Testy a testování ve škole*. vyd. 1. Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 1992. ISBN 0862-156x.
5. HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 156 s. Knihovnička učitele.
6. GOLDSMITH, T. E., JOHNSON, P. J. A structural assessment of classroom learning. In *Pathfinder associative networks: Studies in knowledge organization*, Norwood, NJ: Ablex. 1989. s. 241-254
7. JENNINGS, David. *Assessment: The Use of Concept Maps for Assessment*. Dublin: Univerzity College, 2012. Dostupné z: http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLA0040.pdf
8. MCCLURE, J. R., B. SONAK a H. K. SUEN. Concept Map Assessment of Classroom Learning: Reliability, Validity and Logistical Practicality. In: Journal of Research in Science Teaching. č. 4, 1999.s. 475-492. Dostupné z: http://suen.ed.psu.edu/~hsuen/pubs/conceptmap99.pdf
9. NOVAK. J. D. IHMC - FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. [online]. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: http://www.ihmc.us/groups/jnovak/
10. NOVAK, J. D. a A.J. CAÑAS. Expert Skeleton Concept Maps. In: *Institute for Human and Machine Cognition* [online]. [cit. 2014-11-02]. Dostupné z: http://cmap.ihmc.us/docs/skeletoncmaps.html
11. NOVAK, J. D. a D. GOWIN. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, 1984, xiv, 199 p. ISBN 05-213-1926-9.
12. STODDART, T; ABRAMS, R. a E. Gasper. Concept maps as assessment in scine inguiry learrning : a report of methodology. In: Science Education. 2000. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095006900750036235#.VDphMvl_suc
13. VAŇKOVÁ, Petra a Jakub LAPEŠ. *Concept Mapping In Undergraduate Student Preparation.* Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2013. ISBN: 987-80-87952-00-9

Výzkumný záměr, projekt
GAUK – Pojmové mapy ve vzdělávání

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

MERANIE KVALITY VÝUČBY ODBORNÝCH PREDMETOV NA SOŠ S UPLATNENÝMI PRVKAMI TQM

MEASUREMENT OF THE QUALITY OF TEACHING VOCATIONAL SUBJECTS AT THE SECONDARY SCHOOL WITH THE APPLICATION OF TQM ELEMENTS

Peter Paška

Abstrakt

Zavedenie prvkov manažérstva kvality TQM do prostredia školy ako organizácie a výučby odborného predmetu je jeden z moderných spôsobov zvýšenia jej kvality. Zasahuje komplexne celú školu so všetkými jej súčasťami a procesmi ako aj s jej zamestnancami. Filozofia manažérstva kvality TQM je postavená na strategickom plánovaní, smerovaní činnosti školy a to prostredníctvom jej poslania, vízie a hodnôt. Škola s akceptáciou požiadaviek a prianí jej partnerov sa stáva flexibilnejšou a v prostredí stredných škôl sa jej konkurencie schopnosť zvyšuje. Jej ponuka prostredníctvom vzdelávacieho programu sa stáva z hľadiska potenciálnych partnerov atraktívnejšou, pretože rešpektuje ich požiadavky a priania.

Kľúčová slova: *TQM, kvalita školy. Kvalita výučby. Klíma školy. Klíma výučby. PDCA cyklus. SWOT analýza. Vnútorné hodnotenie činnosti školy. Požiadavky partnera. Spokojnosť partnera. Poslanie školy. Vízia školy. Hodnoty školy. Hodnotová orientácia učiteľov školy.*

Abstract

Implementation of TQM tools into the school environment regarding it as an organization is one of the modern means to improve its quality. It involves the whole school including all its parts and processes as well as its employees. TQM philosophy is based on strategic planning, aiming of the school through its role, vision and values. The school accepting the demands and requirements of its partners becomes more flexible and its competitiveness among other schools increases. Its offer through the school curricula becomes more attractive for the potential partners because it respects their demands and requirements.

Key words**:** *TQM – Total Quality Management, Quality of School. Quality of Education. Climate of School. Climate of Education. PDCA cycle. SWOT analysis. Internal evaluation activities of School. Requirements of partner. Satisfaction of partner. Mission of School. Vision of School. Values of School. Value orientation of teachers.*

1 MANAŽÉRSTVO KVALITY TQM NA SOŠ

„Tradičné riadenie školy preferuje výsledky vyučovania. Na posúdenie úspešnosti žiakov slúži kontrola a hodnotenie známkami, Manažérstvo kvality sa orientuje na procesy. Považuje síce za dôležitú aj mieru splnenia cieľov (výsledkov výučby), ale nemenej je preňho dôležitá cesta, ktorá vedie k dosiahnutiu cieľa“. (Blaško, 2012, s.25)

Úspešná škola je tá, v ktorej žiaci plnohodnotne prežívajú svoj život, s akceptovaním ich požiadaviek a prianí pri dodržaní základných podmienok školy (jej vzdelávací program), ktoré sú permanentne analyzované. Škola rozvíja žiaka po celkovej (komplexnej) stránke jeho

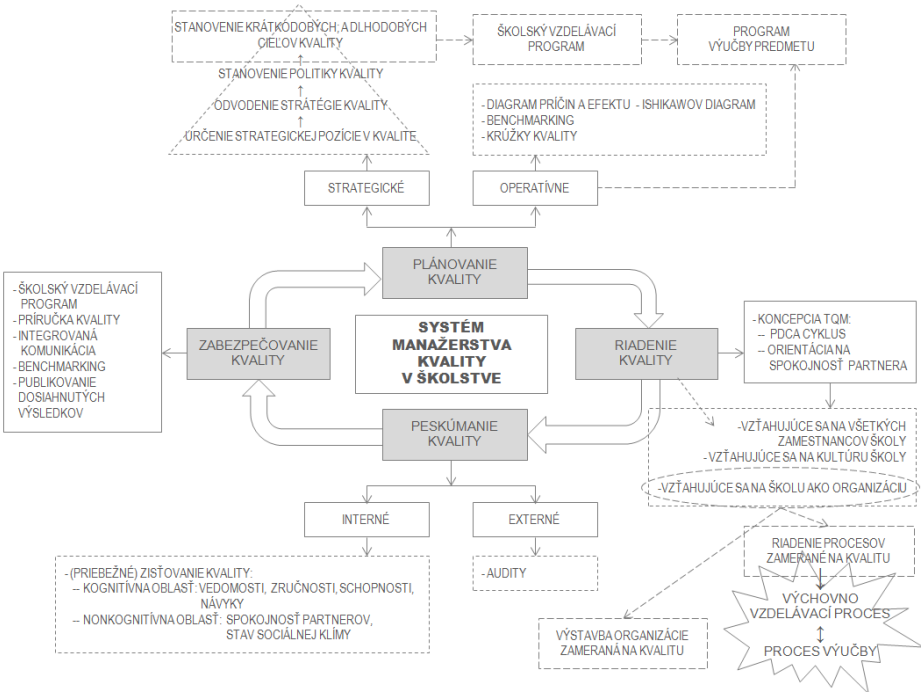
osobnosti pripravujúceho sa podľa požiadaviek na jeho budúci život či už pokračovaním v štúdiu na škole vyššieho typu alebo prípravou priamo do praxe, resp. ich kombináciou.

V slovenskom strednom odbornom školstve sa pojem kvalita vzťahuje na vzdelávací systém štátu, školu ako organizáciu, proces výučby, učenie sa žiakov. Od kvalitnej školy sa požaduje, aby výsledkom jej výchovno-vzdelávacej činnosti bolo aj smerovanie žiakovho života ku kvalite.

Kvalita sa chápe ako subjektívna kategória, ktorá sa vzťahuje iba na predmetnú školu. Nie je preto možné porovnávať školy a ani vytvárať rôzne poradia z pohľadu ich kvality, pretože každá škola si definuje vo svojich podmienkach (vlastnú) kvalitu a to poslaním, víziou, hodnotami, ako aj výberom vhodného manažérstva kvality, atď. (Albert, 2008)

Pre aplikáciu TQM v prostredí strednej odbornej školy je dôležité dodržanie 14 bodov, v ktorých Deming formuloval filozofiu kvalitných firiem. Bonstigl (1977), Petry (1992) a Coton (2001) ich transformovali do prostredia školy nasledovne (Turek, 2009):

"1. Stanovte si trvalý cieľ, kontinuálne zvyšovanie kvality školy - všetkých jej procesov
2. Prijmite novú filozofiu.
3. Nespoliehajte sa na hromadnú kontrolu.
4. Spolupracujte s partnermi školy.
5. Trvalo a nepretržite zlepšujte svoje procesy.
6. Organizujte ďalšie vzdelávanie zamestnancov školy.
7. Zorganizujte prácu riaditeľstva.
8. Odstráňte strach z pracoviska - všetkých stupňov.
9. Odstráňte bariéry medzi skupinami spolupracovníkov.
10. Nepoužívajte frázy, výzvy, heslá ani rôzne slogany.
11.Nepoužívajte číselné argumenty.
12. Odstráňte bariéry, ktoré bránia prežívaniu hrdosti na prácu.
13. Zabezpečte, aby sa každý zamestnanec permanentne zdokonaľoval.
14. Zapojte všetkých zamestnancov do realizácie zmien."



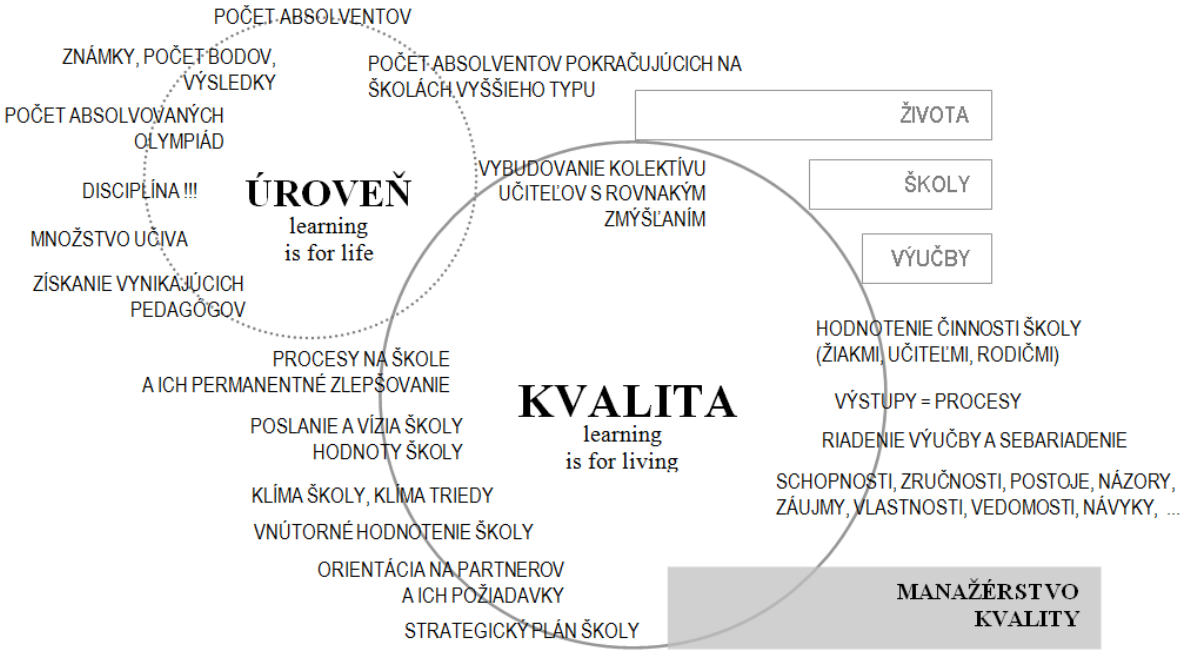
Obr. 1 Ideálne typové usporiadanie systému manažérstva kvality
(prevzaté, upravené a doplnené podľa Mateides, 2004)

Za základné princípy TQM sa považujeme:
1. Princíp orientácie na spokojnosť partnera školy (zisťovanie spokojnosti partnerov).
2. Princíp orientácie na procesy prebiehajúce na škole a ich kontinuálneho zlepšovania (kontrola - vnútorná a vonkajšia, hlavne proces výučby ako najdôležitejšieho procesu prebiehajúceho na škole).
3. Princíp rozhodujúcej úlohy manažmentu školy v jej riadení kvality.
4. Princíp rozvíjania znalostí - vzdelávanie zamestnancov.
5. Princíp tímovej práce - spolupráce, vzťahy založené na partnerstve.
6. Princíp prevencie vzniku chýb.
7. Princíp rozhodovania založeného na faktoch.
8. Princíp dlhodobého a "nikdy" nekončiaceho procesu.

2 OBLASTI KVALITY VÝUČBY ODBORNÉHO PREDMETU

„Je jedno, kedy začnete, ak začnete okamžite. Nemusíte robiť nič, prežitie nie je povinné“.
(Deming, 1986)

V ideálnom prípade môžeme povedať aj o škole s dobrou úrovňou, že je kvalitná. V takejto škole musia žiaci dosahovať vynikajúce študijné (kognitívne), športové a ostatné výsledky a zároveň musia byť spokojní s procesmi prebiehajúcimi na škole, dobre sa v nej cítiť, mať ju rád, nebáť sa výučby odborných predmetov, atď. (nonkognitívna stránka) uvedené na obr. 2.



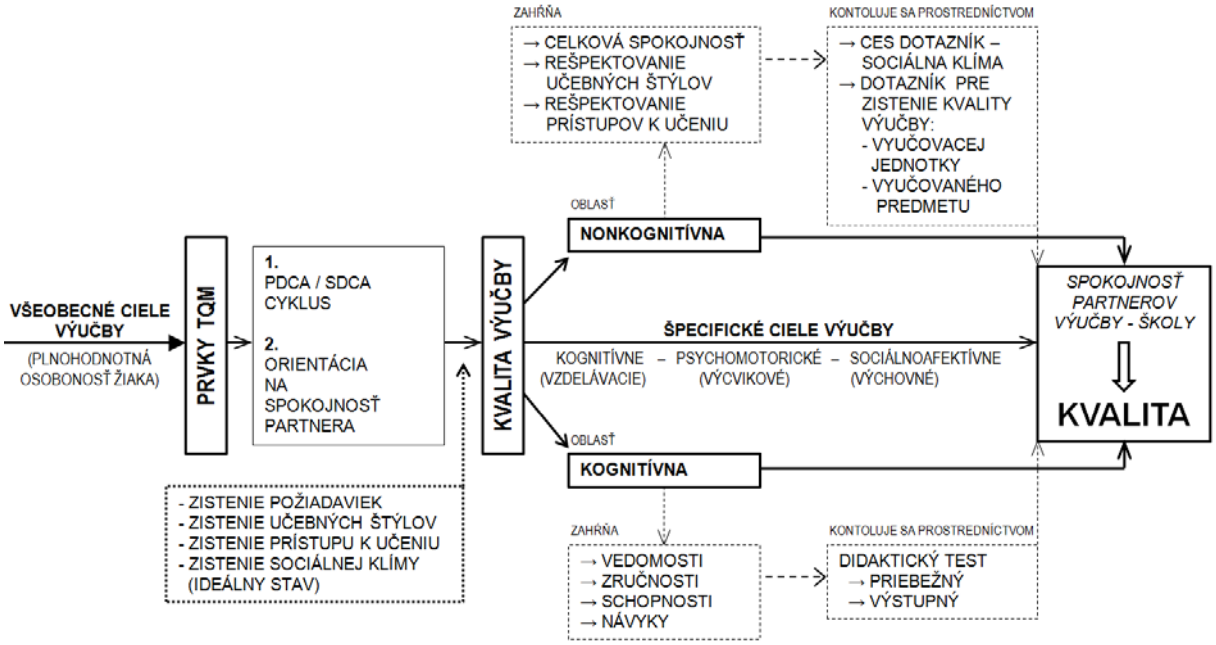
Obr. 2 Pojmy úroveň a kvalita na SOŠ

Celkový pohľad na pojmy kvalita školy a úroveň školy je rozdielna. Kvalita výučby sa skladá z dvoch oblastí, kognitívnej ako aj rovnako dôležitej nonkognitívnej (Obr. 3). Úroveň školy sa zaberá väčšinou len kognitívnym výsledkami dosiahnutými žiakmi školy.

Pre zavedenie a uplatnenie prvkov manažérstva kvality TQM do vyučovacieho procesu odborného predmetu sme zadefinovali nasledovný postup (obrázok 4 s rešpektovaním zásad uvedených v obrázku 3):
1. uvedomiť si potrebu zmeny a zadefinovať smerovanie výučby,
2. zistiť učebné štýly žiakov na základe zmyslových preferencií,

3. zistiť povrchový a hĺbkový prístup k učeniu žiakov,
4. zistiť požiadavky žiakov na výučbu,
5. zistiť klímu výučby - ideálny stav podľa žiakov
6. naplánovať výučbu,
7. zrealizovať proces výučby s implementáciou požiadaviek žiakov,
8. hodnotiť/analyzovať výučbu (kognitívnu a nonkognitívnu oblasť)
9. zasahovať, vyhodnotiť implementované požiadavky do výučby,

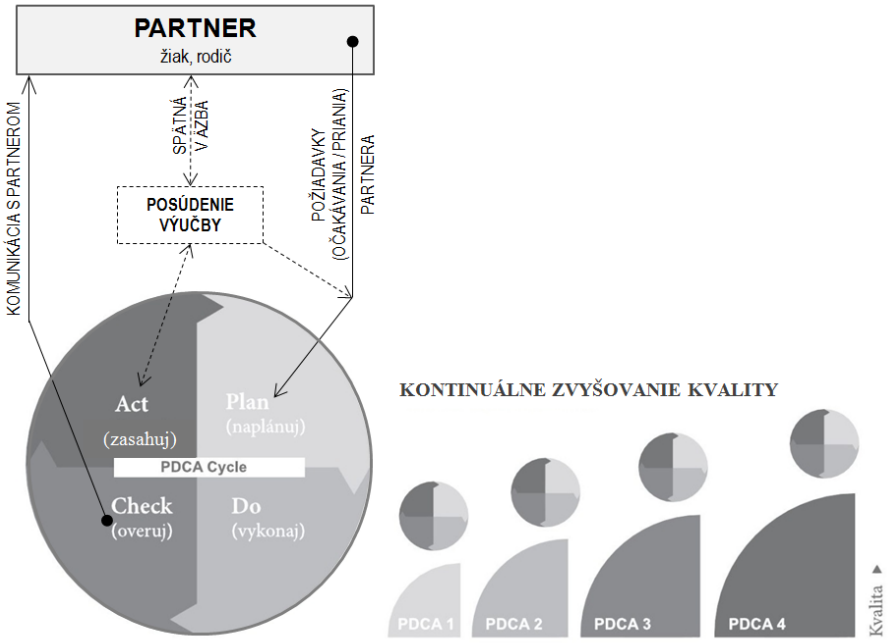
Postup predstavuje systém kontinuálneho zvyšovania kvality výučby prostredníctvom PDCA cyklu s orientáciou na spokojnosť partnera.



Obr. 3 Oblasti kvality výučby odborného predmetu

Kognitívnu a nonkognitívnu oblasť kvality výučby je možné výhodným spôsobom vo výučbe zvyšovať prostredníctvom PDCA cyklu ako prvku TQM (Obr. 4). Pri dobrej stratégii učiteľa odborného predmetu je už začiatok transformácie výučby nastavený správnym spôsobom. Týmto pri zohľadnení požiadaviek a prianí partnerov výučby a dodržiavaní latentných požiadaviek - školský vzdelávací program sa pomerne jednoducho dosahuje zvýšenie kvality výučby.

Využitím nástrojov manažérstva kvality PDCA cyklu s orientáciou na spokojnosť partnera, sa vo výučbe rozvíja osobnosť žiaka pri smerovaní k určitým cieľom, za určitých podmienok a pri rešpektovaní princípov výučby. Učiteľ na základe programu výučby zostaveného na základe požiadaviek a prianí žiakov pri dodržaní latentných požiadaviek (školský vzdelávací program) pozná vytýčené ciele výučby a podmienky procesu výučby. Môže potom pri rešpektovaní princípov výučby zvoliť metódy, formy a materiálne prostriedky takým spôsobom, aby v žiakovi rozvíjal schopnosti a záujmy. Žiak si osvojoval vedomosti, zručnosti a návyky a aby sa u neho vytvárali hodnotové vlastnosti, nastal rozvoj jeho osobnosti v kognitívnej a nonkognitívnej oblasti. (Blaško, 2012)



Obr. 4 PDCA cyklus (prevzaté, upravené a doplnené od Paulová, 2009)

3 MERANIE KVALITY VÝUČBY ODBORNÉHO PREDMETU

Meranie kvality výučby sa realizuje:
1. priebežným sledovaním kvality jednotlivých vyučovacích hodín odborného predmetu,
2. záverečným zistením kvality výučby odborného predmetu,

a to v jej kognitívnej a nonkognitívnej oblasti. Ďalej sa zaoberáme len nonkognitívnou oblasťou a jej meraním.

Meranie sa vykonáva prostredníctvom tzv. dotazníkov kvality. V ďalších dvoch podkapitolách uvádzame obsah dotazníkov na hodnotenie kvality vyučovacích jednotiek odborného predmetu ako aj kvality výučby odborného predmetu. Dotazníky boli prebraté, upravené a doplnené podľa potrieb od Tureka (2008).

3.1 Dotazník na zisťovanie kvality vyučovacej hodiny odborného predmetu žiakmi

1. Pokúste sa ohodnotiť pomocou päťstupňovej škály *(1 výborne, 5 nedostatočne, 0 neviem)* jednotlivé stránky dnešnej vyučovacej hodiny odborného predmetu:
   a) obsahová stránka (program) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
   b) metodická stránka (vysvetlenie obsahu nového učiva) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
   c) podmienky výučby (čas výučby, učebňa, učebné pomôcky, atď.) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
   d) skúšanie (preverovanie vedomostí) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
2. Na dnešnej vyučovacej hodine odborného predmetu bolo nového učiva:
   a) veľmi veľa, b) veľa, c) primerane, d) málo, e) veľmi málo
3. Dnešnú vyučovaciu hodinu odborného predmetu považujem za:
   a) veľmi zaujímavú, b) zaujímavú, c) niečo bolo zaujímavé a niečo nie, d) málo zaujímavú, e) nezaujímavú
4. Učivo, ktoré ste dnes preberali, považujete za:
   a) veľmi užitočné, b) užitočné, c) asi polovica z neho je užitočná, d) málo užitočné, e) neužitočné

5. Pokúste sa odhadnúť, do akej miery ste pochopili nové učivo odborného predmetu, ktoré ste dnes preberali.
   a) Pochopil(a) a zapamätal(a) som si úplne všetko, a to tak, že si učivo nebudem musieť doma ani zopakovať.
   b) Pochopil(a) som všetko, ale aby som to nezabudol(a), musím si učivo doma zopakovať.
   c) Nepochopil(a) som úplne všetko, takže niektoré veci si budem musieť ešte nechať vysvetliť od spolužiakov, alebo sa ich budem musieť doučiť (napr. z učebnice).
   d) Z dnešného učiva som pochopil(a) len málo.
   e) Z dnešného učiva som nepochopil(a) vôbec nič.
   f) Iné:_____
6. Čo sa Vám na dnešnej vyučovacej hodine odborného predmetu páčilo? _____
7. Čo sa Vám na dnešnej vyučovacej hodine odborného predmetu nepáčilo, čo odporúčate zlepšiť? _____
8. Tešíte sa na ďalšiu vyučovaciu hodinu tohto predmetu?
   a) veľmi, mám ho rád(a), b) áno, je zaujímavý, c) aj áno aj nie, d) je to predmet ako každý iný, e) nie, nemám rád(a) tento predmet
9. Globálne ohodnoťte kvalitu dnešnej vyučovacej hodiny odborného predmetu:
(najlepšie hodnotenie) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 (najhoršie hodnotenie)

3.2 Dotazník na zisťovanie kvality výučby odborného predmetu žiakmi

1. To čo ste sa naučili v odbornom predmete (učivo) bolo pre Vás:
   b) mimoriadne zaujímavé, b) veľmi zaujímavé, b) zaujímavé, c) málo zaujímavé,
   d) absolútne nezaujímavé
2. Predstavte si, že odborný predmet nie je povinným predmetom, ale iba predmetom voliteľným. Vybrali by ste si tento predmet ako voliteľný?
   a) určite áno, b) asi áno, c) neviem, d) asi nie, e) určite nie
3. V odbornom predmete ste sa naučili:
   a) veľmi veľa, b) veľa, c) ani veľa ani málo, d) málo, e) veľmi málo
4. Myslíte si, že to, čo ste sa naučili v odbornom predmete, bude pre Vašu prax:
   a) mimoriadne užitočné, b) veľmi užitočné, c) málo užitočné, d) úplne neužitočné,
   e) neviem to posúdiť
5. Zaujal Vás odborný predmet natoľko, že sa mu hodláte podrobnejšie venovať vo forme štúdia na univerzite?
   a) áno, b) nie, c)neviem
6. Zakrúžkujte každé slovo, ktoré vyjadruje Váš pocit vzhľadom na predmet príp. ho doplňte:
   ▪ zaujímavý ▪ nudný ▪ bezcenný ▪ veľmi ťažký ▪ zložitý ▪ jednotvárny ▪ užitočný ▪ chladný ▪ veľmi ľahký ▪ dôležitý ▪ žartovný ▪ neužitočný ▪ vhodný ▪ vzrušujúci ▪ rutinný ▪ _____
7. Keby ste si mali urobiť rebríček obľúbenosti, potom by odborný predmet u Vás zaujal:
   a) 1. miesto, b) 2. miesto, c) 3. miesto, d) ďalšie miesta rebríčka
8. Splnil tento odborný predmet Vaše očakávania?
   a) áno, b) čiastočne, c) nie
9. Pomocou nižšie uvedenej škály sa pokúste ohodnotiť niektoré časti vyučovania odborného predmetu: *[1 – výborne, veľmi sa mi páči, som veľmi spokojný(á); 2 – veľmi sa mi páči, som spokojný(á); 3 – dobre, niekedy sa mi páči, inokedy zase nie; 4 – slabo, nepáči sa mi,*

som nespokojný(á); 5 – nedostatočne, vôbec sa mi nepáči, som veľmi nespokojný(á) až znechutený(á); 0 – neviem sa vyjadriť, neviem to posúdiť]

a) individuálne skúšanie žiakov pri tabuli ... 1–2–3–4–5–0
b) písomné skúšanie žiakov ... 1–2–3–4–5–0
c) ústne skúšanie žiakov ... 1–2–3–4–5–0
d) výklad nového učiva ... 1–2–3–4–5–0
e) aktivita žiakov na vyučovaní ... 1–2–3–4–5–0
f) domáce úlohy, zadania ... 1–2–3–4–5–0
g) učiteľ ... 1–2–3–4–5–0
h) učebňa ... 1–2–3–4–5–0
i) učebnica ... 1–2–3–4–5–0
j) učiteľove doplňujúce materiály ... 1–2–3–4–5–0
k) organizácia vyučovacej hodiny ... 1–2–3–4–5–0

10. V tejto otázke sú uvedené výroky vzťahujúce sa na jednotlivé aspekty práce učiteľa. Pri každom výroku vyjadrite svoj názor o jeho platnosti pre učiteľa, ktorý Vás vyučuje odborný predmet, označením jedného čísla danej škály:
(1 – úplne súhlasím, 2 – súhlasím, 3 – súhlasím i nesúhlasím, 4 – nesúhlasím, 5 – vôbec nesúhlasím, 0 – neviem to posúdiť)
a) Ovláda učivo predmetu, ktoré vyučuje ... 1–2–3–4–5–0
b) Je zapálený pre svoj predmet ... 1–2–3–4–5–0
c) Vie žiakov motivovať ... 1–2–3–4–5–0
d) Na vyučovaní vytvára príjemnú atmosféru ... 1–2–3–4–5–0
e) Vie učivo dobre vysvetliť ... 1–2–3–4–5–0
f) Učivo vysvetľuje zaujímavo ... 1–2–3–4–5–0
g) Poukazuje na praktický význam učiva ... 1–2–3–4–5–0
h) Na vyučovaní aktivizuje žiakov ... 1–2–3–4–5–0
i) Vie dobre zorganizovať vyučovaciu hodinu ... 1–2–3–4–5–0
j) Má k študentom dobrý vzťah ... 1–2–3–4–5–0
k) Snaží sa rozvíjať kritické myslenie žiakov ... 1–2–3–4–5–0
l) Snaží sa rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov ... 1–2–3–4–5–0
m) Do učiva zaraďuje najnovšie výsledky výskumov ... 1–2–3–4–5–0
n) Je pripravený na každú vyučovaciu hodinu ... 1–2–3–4–5–0
o) Efektívne používa učebné pomôcky a didaktickú techniku ... 1–2–3–4–5–0
p) Vidno, že sa snaží naučiť žiakov čo najviac ... 1–2–3–4–5–0
q) Je spravodlivý nerobí protekcie ... 1–2–3–4–5–0
r) Je priateľský ... 1–2–3–4–5–0
s) Má zmysel pre humor ... 1–2–3–4–5–0
t) Je zásadový ... 1–2–3–4–5–0
u) Umožňuje žiakom vyjadriť svoje názory ... 1–2–3–4–5–0
v) Používa vhodné metódy písomného skúšania ... 1–2–3–4–5–0
w) Používa vhodné metódy ústneho skúšania ... 1–2–3–4–5–0
x) Možno s ním konzultovať aj mimo vyučovania ... 1–2–3–4–5–0
y) Je tolerantný, rešpektuje názory žiakov ... 1–2–3–4–5–0
z) K žiakom sa správa s rešpektom, nepodceňuje ich ... 1–2–3–4–5–0
aa) Je primerane náročný ... 1–2–3–4–5–0

11. Ktoré vlastnosti učiteľa sa Vám na ňom najviac páčili? _____

12. Ktoré vlastnosti učiteľa sa Vám na ňom najviac nepáčili? _____

13. Ktoré témy učiva odborného predmetu Vás zaujali najviac? _____

14. Ktoré témy učiva odborného predmetu boli pre Vás najmenej zaujímavé? _____
15. Ktoré témy učiva odborného predmetu by bolo podľa Vášho názoru potrebné vyučovať podrobnejšie, prípadne ktoré nové odporúčate zaradiť? _____
16. Ktoré témy učiva odborného predmetu by bolo podľa Vášho názoru potrebné vyučovať menej podrobne, prípadne ich aj vynechať? _____
17. Čo sa Vám na vyučovaní odborného predmetu najviac páčilo? _____
18. Čo sa Vám na vyučovaní odborného predmetu nepáčilo, čo odporúčate zlepšiť? _____
19. S vyučovaním odborného predmetu som celkovo:
    mimoriadne spokojný – veľmi spokojný – spokojný – málo spokojný – nespokojný
20. Globálne ohodnoťte kvalitu vyučovaného odborného predmetu:
(najlepšie hodnotenie) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 (najhoršie hodnotenie)
21. Cítili ste zmenu vo výučbe odborného predmetu zo strany učiteľa (metódy výučby, prístup k žiakovi, atď.)?
    a) áno, b) nie, c) neviem sa vyjadriť
22. Aký máte názor na priebežné hodnotenia kvality vyučovacej hodiny tohto predmetu? _
23. Aký máte názor na zavedenie hodnotenia kvality výučby aj v ostatných vyučovacích predmetoch?
    a) áno, je to potrebné, b) nie, nepomáha to, c) neviem (je mi to jedno)
24. Odporúčate vyučovať aj ostatné predmety systémom, akým ste boli vyučovaný na hodinách odborného predmetu (kontrola kvality dotazníkmi, rešpektovanie požiadaviek žiakov, učebné formy a metódy, inovačné učebné pomôcky, atď.)?
    a) áno, b) nie

4 ZÁVER

V príspevku sme sa zaoberali manažérstvom kvality TQM a oblasťami kvality výučby odborného predmetu. Meraním kvality výučby ako najdôležitejšieho procesu prebiehajúceho na strednej odbornej škole sme uviedli dva dotazníky, ktoré sme použili pri experimentálnom zavedení a uplatnení prvkov TQM vo výučbe odborného predmetu na strednej odbornej škole. Získané výsledky prezentujeme v príspevku "Preferovanie kognitívnej alebo nonkognitívnej oblasti výučby odborného predmetu so zavedenými prvkami TQM - Paška, Medzinárodní Masarykova konference 2014".

"Moderný systém výučby je systém s manažérstvom kvality tvorivo-humanistickej výučby, s uplatňovaním princípov výučby zameraných na komplexné rozvíjanie kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-afektívnej stránky osobnosti žiaka, s metakognitívnymi a konštruktivistickými stratégiami výučby na riešenie problémov, s prevahou kooperatívnej, individualizovanej a projektovej výučby, v podmienkach výučby, ktoré umožňujú zaraďovanie rôznych foriem elektronického vzdelávania, pre rozvíjanie systému kľúčových a odborných kompetencií, pre motiváciu do celoživotného vzdelávania, s cieľom sebautvárania plne rozvinutej osobnosti jednotlivca." (Blaško, 2013, s. 147)

Použitá literatura

1. ALBERT, S. *Systémy manažérstva kvality v školskej praxi.* 1. vyd. Komárno: UJS, 2008. 158 s. ISBN 978-80-89234-58-5.
2. BLAŠKO, M. *Kvalita v systéme modernej výučby.* 1. vyd. Košice, 2013. 402 s. ISBN 978-80-553-1281-1. Aktualizované vydania [online] dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=high&menu=1310>.
3. BLAŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II. (Manažérstvo kvality v škole).* 1. vyd. Košice, 2012. 124 s. ISBN 978-80-553-0051-1. Aktualizované vydania [online] dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=high&menu=1310>.
4. MATEIDES, A. - ĎAĎO, J. *Manažérstvo kvality služieb.* 1. vyd. Banská Bystrica: UMB, 2004. 190 s. ISBN 80-8055-888-4.
5. PAULOVÁ, I. *Prístup k manažérstvu kvality vo vzdelávacích organizáciách/školách.* 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009. 79 s. ISBN 978-80-8052-346-6.
6. PAŠKA, P. *Zavedenie a uplatnenie manažérstva kvality na SPŠ, SOU*. Trnava: MTF STU, 2011. 155 s. Dizertačná práca.
7. TUREK, I. *Didaktika.* 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
8. TUREK, I. *Kvalita vzdelávania.* 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.

Výzkumný záměr, projekt

Príspevok vznikol z výsledkov výskumnej časti dizertačnej práce pod názvom: Zavedenie a uplatnenie manažérstva kvality na SPŠ. (školiteľ Dr.h.c. Doc. Ing. Sándor Albert, PhD.)

Kontaktní údaje

Ing. Peter Paška, PhD, EUR ING
Jégého 14, Bratislava
Tel: 00421911913272
email: peter@statika-paska.sk

ANALÝZA ROLÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

ANALYZE THE ROLE OF UNIVERSITY TEACHER

Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová

Abstrakt

Vysokoškolský učiteľ v rámci svojej pedagogicko-vedeckej činnosti zastupuje viacero rolí. Akceptujeme fakt, že učiteľ okrem pedagogicko-didaktickej činnosti sa zameriava aj na vedecko-výskumnú činnosť. V príspevku sa zacieľujeme na role vysokoškolského učiteľa, ktoré úzko súvisia s jeho edukačnou, konzultačnou prácou a motivačným aspektom spôsobu jeho edukačného pôsobenia. Zameriavame sa na možnosti transferu sprostredkovaných informácií, poznatkov študentom učiteľských fakúlt do budúcej pedagogickej praxe. Prostredníctvom reflexie študentov (budúcich učiteľov) realizujeme deskripciu údajov získaných z dotazníkového šetrenia.

Kľúčová slova: *role, kompetencie, osobnostné charakteristiky.*

Abstract

Lecturer in its pedagogical and scientific activities represent multiple roles. We accept the fact that in addition to teacher pedagogical and didactic activity also focuses on research and development activities. The paper is targeted to the role of university teacher, which most closely associated with its educational, consultative and motivational aspects of the educational process for its action. We focus on the possibility of mediated transfer of information, knowledge student teachers' colleges in the future teaching practice. Through reflection students (future teachers) realize the description of data obtained from the questionnaire.

Key words: *roles, competencies, personality characteristic.*

1 REFLEXIA ROLÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA V TEORETICKOM A EMPIRICKOM KONTEXTE

Kvalita edukačného procesu je signifikantne závislá od kvality učiteľa. Rozširovanie a skvalitňovanie portfólia kompetencií učiteľov je predmetom odborného diskurzu. Dopĺňanie rolí a kompetencií učiteľov sa realizuje v nadväznosti na inovačné tendencie v didaktico-metodickom prístupe k edukácii. Teoretická analýza profesijných kompetencií je v odbornej literatúre špecifikovaná vo viacerých vedeckých štúdiách napr. B. Kasáčová (2004), I. Turek (2008), J. Prucha (2003), A. Vališová (2011) et al. Medzi najfrekventovanejšiu typológiu kompetencií patria: odborovo-predmetové, psychodidaktické, komunikatívne, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné, poradensko-konzultatívne, reflexia vlastnej činnosti. Kompetencie sú súčasťou pedagogickej spôsobilosti učiteľov. Podľa B. Lazarovej (2005) si povolanie učiteľa vyžaduje tzv. pedagogickú spôsobilosť, ktorá je súhrnom potrebných špecifických schopností, zručností, vedomostí. Komplexné vnímanie osobnosti učiteľa a jeho rolí uvádzame vymedzením, že *„učitelia sú osoby, ktorých profesijná aktivita zahrňuje odovzdávanie poznatkov (transmission of knowledge), postojov a zručností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch, žiakom a študentom vo vzdelávacích inštitúciách“* (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400, In Prucha, J. (ed.), 2009, s. 396). Podľa V. Šveca (1999, s. 23) sú pedagogické kompetencie vyjadrované vo forme pozorovaných pedagogických činností. Predstavujú *„súhrn spôsobilostí, ktorými by*

mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť a ktoré by mali byť utvárané, kultivované a zdokonaľované u študentov učiteľstva. Patria k nim vrodené spôsobilosti (napríklad schopnosti a pedagogické nadanie) a zručnosti získané učením a praktickou pedagogickou činnosťou (pedagogické vedomosti a zručnosti, pedagogické skúsenosti)". Kompetencie predstavujú súbor istých dispozícií a zručností učiteľa, ktoré pozostávajú zo špeciálnych kompetencií (odborno-predmetové, psychodidaktické, komunikačné, organizačné, riadiace, poradenské, konzultatívne, reflexia vlastnej práce) (Hupková, M. - Petlák, E., 2004).

Otázky zaoberajúce sa osobnosťou učiteľa predstavujú značnú časť pedagogickej ako aj psychologickej teórie. Od učiteľa vysokej školy sa očakáva, že bude sprostredkúvať informácie študentom, bude odborne a erudovane so študentmi komunikovať, zvládať náročné situácie bude im radiť v aktuálnych otázkach a problémoch ich budúcej profesie a pod. Zvládanie týchto situácií vyžaduje maximálne nasadenie, ovládanie sa a osobné vyrovnanie sa s nárastom týchto javov (Frankovský, M. - Lajčin, D., 2012). Všetky uvedené činnosti a aktivity musí vykonávať každodenne, a tak zastupuje viacero rolí, do ktorých sa počas pedagogickej práce dostáva. Pracovná oblasť vysokoškolského učiteľa je širokospektrálna. Svoju pracovnú sféru musí diferencovať medzi vyučovanie (prednášanie, vedenie seminárov a cvičení, činnosti súvisiace s vyučovaním – príprava materiálu), činnosti spojené s publikovaním a výskumnou činnosťou. Osobitú oblasť tvoria požiadavky na schopnosti manažérskej a riadiacej práce, dnes výrazne kladené na učiteľa (Lajčin, D. - Sláviková, G.- Várkoly, L., 2014).

V rámci príspevku sa orientujeme na role, spôsobilosti a zručnosti vysokoškolského učiteľa, ktoré úzko súvisia s edukáciou vysokoškolských študentov. Zacieľujeme sa na osobnostné charakteristiky učiteľa a špecifiká činnosti učiteľov v kontexte vysokoškolskej výučby. Podľa S. Sámelovej (2014, s. 11) *„v súčasnosti, s meniacimi sa požiadavkami na výchovu a vzdelávanie, ktoré vyplývajú z trendov vývoja spoločnosti, nastáva aj zmena postavenia učiteľa – od toho kto riadi, rozhoduje, vysvetľuje, pomáha k tomu, kto inšpiruje, motivuje, aktivizuje, usmerňuje, pomáha, radí, koordinuje, diagnostikuje, vytvára priaznivú klímu, usmerňuje rozvoj osobnosti vzdelávaných"*. Dôraz sa kladie na interpersonálne kompetencie učiteľa (spôsobilosť učiteľa vytvárať pre učenie prospešnú socio-emocionálnu klímu, tvoriť pozitívne interpersonálne vzťahy so žiakmi, empatia, komunikačné schopnosti, schopnosť tímovej práce) a intrapersonálne kompetencie učiteľa (spôsobilosť sebareflexie- na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobnostné kvality, spôsobilosti autoregulácie, schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a sebavzdelávanie) (Turek, I., 2008). K základných činiteľom, ktoré sa podieľajú na kvalite učiteľa predstavuje napr. stupeň a úroveň učiteľovej kvalifikácie, úroveň profesionálnych skúseností, verbálne schopnosti a postoje. Dôležitým aspektom je tiež učiteľova osobnosť v zmysle transferu hodnôt do edukácie na ktoré upozorňujú viacerí autori (Jablonský, T. - Matušová, S. - Petlák, E., 2013).

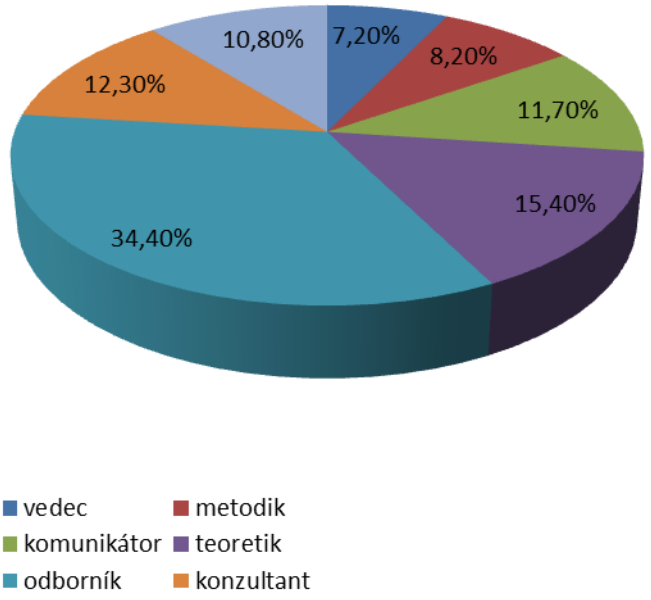
1.1 Osobnosť vysokoškolského učiteľa z hľadiska hodnotenia študentov vysokej školy

Inovácie v edukačnom procese sa premietajú aj do didakticko-metodického aspektu práce učiteľov všetkých stupňoch škôl. Využili sme dotazník vlastnej konštrukcie, prostredníctvom ktorého sme chceli zistiť vnímanie a hodnotenie rolí učiteľa vysokej školy. Naším zámerom bolo, aby študenti učiteľských odborov charakterizovali prístup učiteľov k nim (komunikáciu, vedenie edukácie, sociálne kompetencie, osobnosť učiteľa ako vzoru pre pedagogickú profesiu, atď). Prieskumného šetrenia sa zúčastnilo 468 vysokoškolských študentov. Údaje získané prostredníctvom prieskumného šetrenia sme vyhodnotili vo viacerých oblastiach (oblasť hodnotenia rolí, ktoré zastupujú učitelia VŠ, oblasť nedostatkov v práci učiteľa, oblasť komunikácie, sociálnych rolí, oblasť motivácie, oblasť emocionálnych kompetencií).

Údaje získané z dotazníkového šetrenia sme vyhodnotili prostredníctvom percentuálnych výpočtov a popisnou štatistikou.

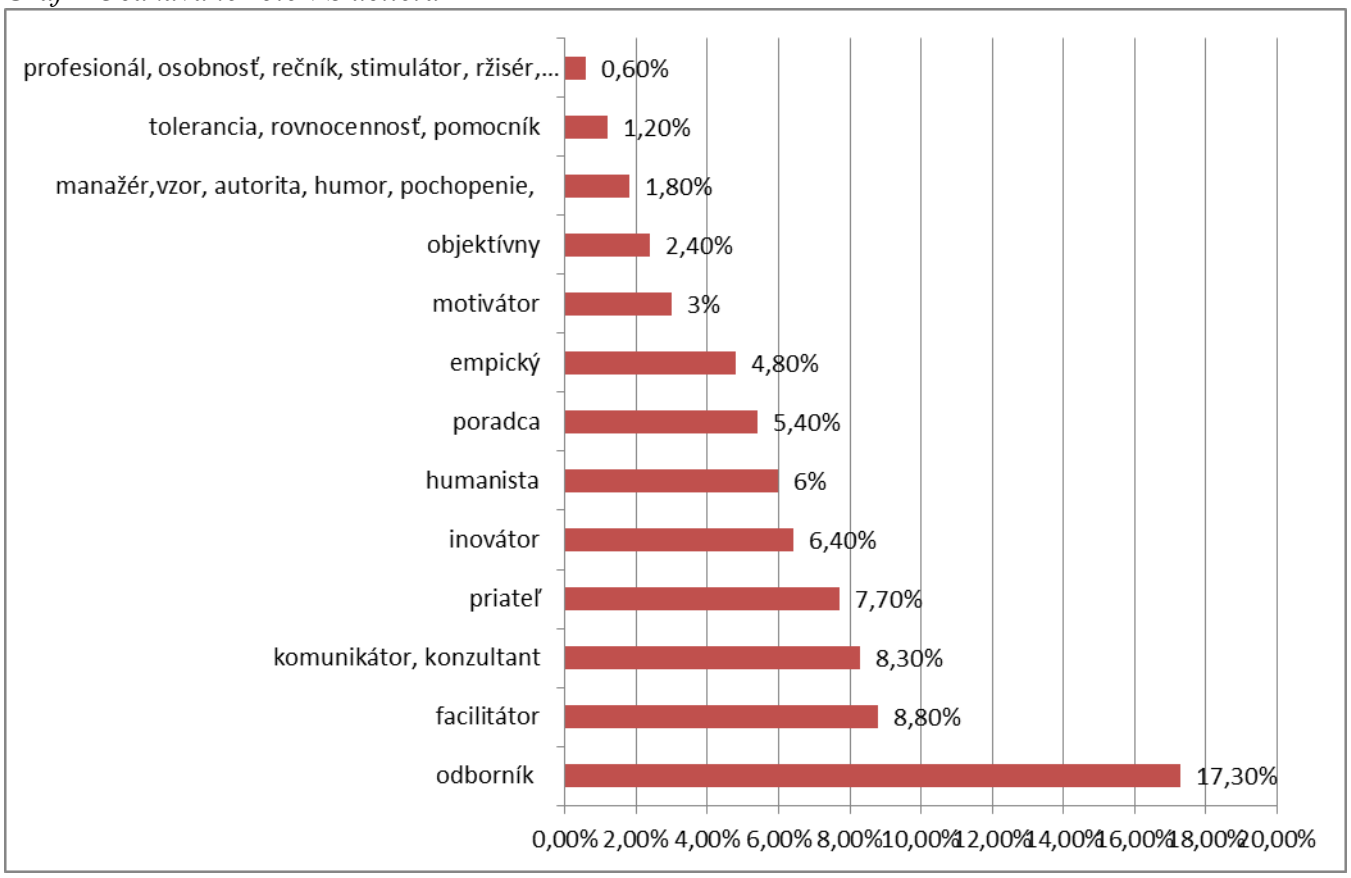
I. Vnímanie rolí vysokoškolského učiteľa

Graf 1 Hodnotenie rolí učiteľov VŠ



Respondenti vo svojich výpovediach uviedli, že učiteľ na vysokej škole je predovšetkým v roli *odborníka* danej vednej oblasti a disciplíny. V grafe uvádzame výpovede študentov ilustrujúce ostatné role, ktoré študenti vnímajú ako najčastejšie demonštrované (ktorými sa prejavujú v práci so študentmi).
V rámci komparácie uvádzame výpovede študentov z položky, prostredníctvom ktorej sa študenti vyjadrili aké role očakávajú od vysokoškolského pedagóga, ktoré by mal zastávať (viď. Graf 2).

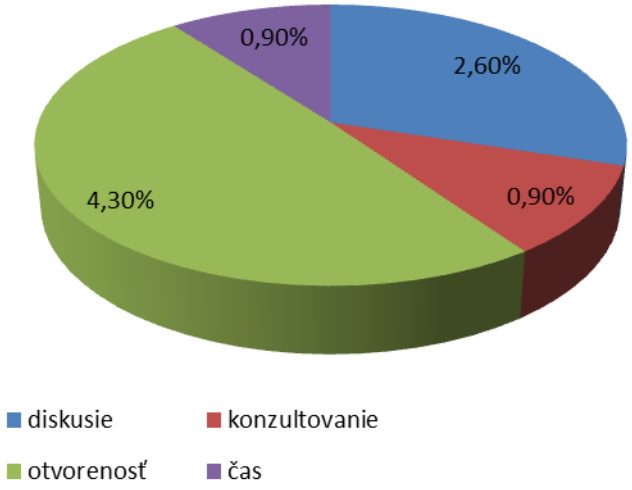
Graf 2 Očakávané role VŠ učiteľa



II. Hodnotenie nedostatkov v práci vysokoškolského učiteľa

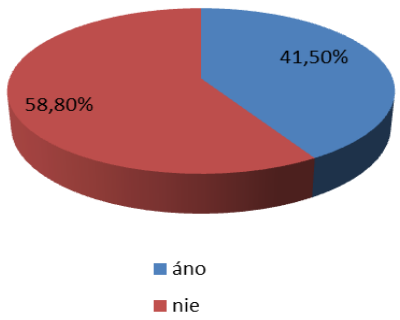
V rámci otvorenej položky v dotazníku sme sa zacielili na zistenie nedostatkov v pedagogickej práci učiteľov na VŠ. Zaujímalo nás, čo vnímajú a hodnotia študenti ako nedostatok v práci učiteľov z viacerých oblastí (odborná oblasť, osobnostné charakteristiky, didakticko-metodický prístup). Výpovede študentov sme diferencovali do niekoľkých kategórií (komunikatívna, emocionálne - sociálna, motivačná, metodicko-didaktická).

Graf 3 Komunikačné role a kompetencie učiteľov VŠ



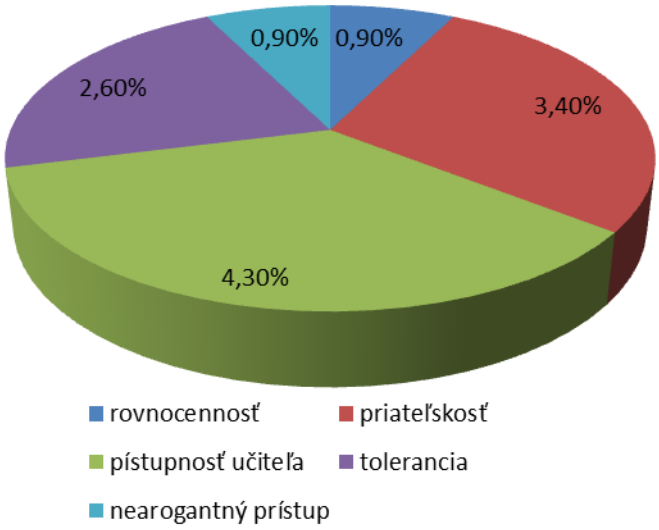
Komunikatívne kompetencie zaisťujú efektívnu komunikáciu v rôznych pedagogických situáciách. V súvislosti s kvalitou pedagogickej a sociálnej komunikácie so študentmi hodnotili rolu komunikátora a komunikačné kompetencie ako najväčší nedostatok v práci učiteľov. Študentom predovšetkým chýba otvorená komunikácia. Negatívne hodnotia nedostatok a absenciu priestoru, možností na diskusiu. Napriek skutočnosti, že učitelia VŠ majú povinnosť konzultovať so študentmi, oni hodnotia konzultovanie a čas, ktorý učitelia venujú komunikácii s nimi za nedostatočný. Komunikácia na vyučovaní je nosným ukazovateľom efektivity práce učiteľa a aktivity študenta. V rámci komunikácie učiteľa so študentmi sa najviac odrážajú postoje a vzťah učiteľa k študentom a k profesii. V rámci role komunikátora sa študenti vyjadrovali aj k diskusii a diskusným metódam počas výučby.

Graf 4 Diskusie so študentmi



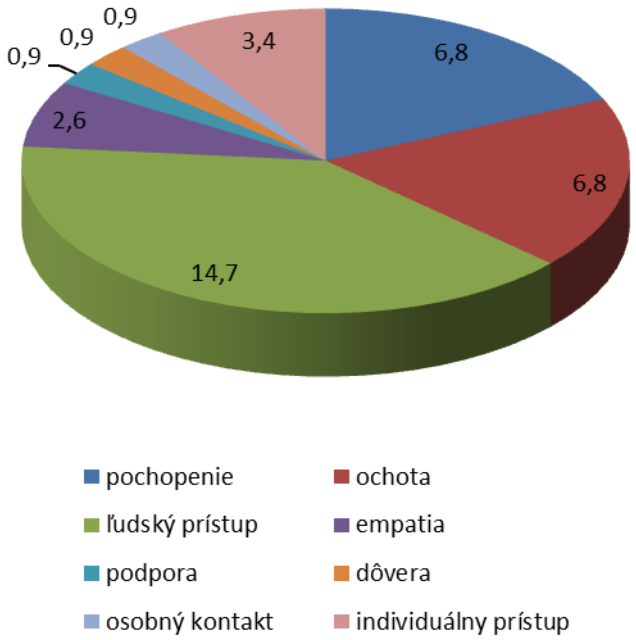
Vo väčšine výpovedí študenti uviedli kvalitu pedagogickej komunikácie za nízku, čo odôvodňujú nedostatkom času zo strany učiteľa (63,6%), komunikáciu obmedzujú len v čase konzultačných hodín, sú vyťažení (12,12%). Neochota učiteľov komunikovať predstavuje 6,1% výpovedí a nekomunikovanie v čase konzultačných hodín hodnotia 3% opýtaných.
Aktívne komunikovanie učiteľov so študentmi predstavuje menšiu časť výpovedí respondentov (41,5%). Učiteľov ochotných komunikovať vnímajú v (27,3%). Charakter jednosmernej komunikácie iba z iniciatívy učiteľa vnímajú v (13,6%). Minimálna diskusia a nedostatok času je uvádzaný v 4,6% výpovedí. V rámci dopytovania študentov v súvislosti s pôsobením učiteľa na študentov sa zdôrazňuje aj využívanie humoru v práci a v komunikácii. Pozitívnym zistením je, že študenti hodnotili v 74,4% učiteľov, ktorí využívali humor v rámci edukácie.

Graf 5 Sociálne role učiteľov VŠ



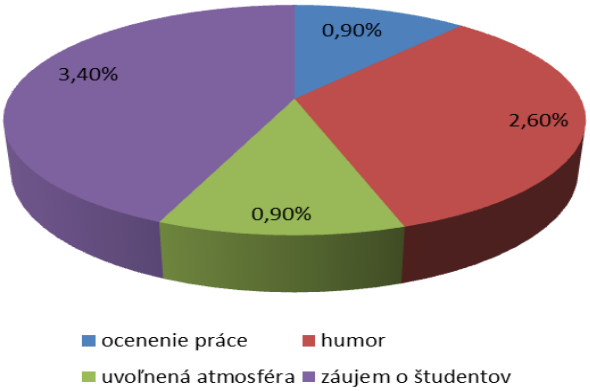
V rámci pregraduálnej prípravy učiteľov sa zdôrazňujú sociálne kompetencie učiteľov. Graf 5 ilustruje hodnotenie zložiek sociálnych kompetencií, ktoré chýbajú VŠ učiteľom z pohľadu študentov. Z grafu je zrejmé, že študenti vnímajú za nedostatočné prístupnosť učiteľa (v oblasti komunikovania, prístupnosť v oblasti interakcie, aktívnej participácie študentov na výučbe). Vo významnej miere je negatívne hodnotená aj priateľskosť učiteľa k študentom. Taktiež študentom chýba tolerancia, akceptovanie a ústretovosť zo strany učiteľov.

Graf 6 Emocionálne kompetencie učiteľa VŠ



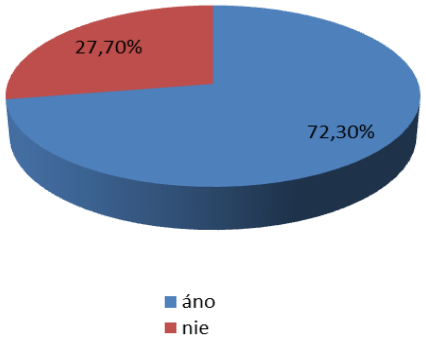
Zásada emocionálnosti v edukácii sa oceňuje predovšetkým v súčasnej dobe. Z grafu je evidentné nedocenenie a praktické aplikovanie emocionálnosti v edukácii. Študentom chýba predovšetkým ľudský prístup, ochota učiteľa pochopiť študentov, empatický prístup k nim. Oblasť sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií učiteľov tvoria súčasť osobnostných charakteristík učiteľa, ktoré sa prejavujú v každej etape a druhu činnosti edukátora.

Graf 7 Učiteľ ako motivačný činiteľ



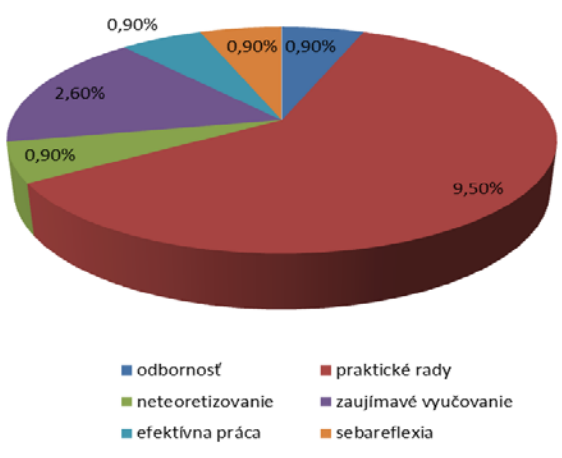
Motivácia tvorí významný determinant každej činnosti človeka. Úlohou učiteľa je motivovať študentov k aktívnej participácii na vyučovaní. V grafe uvádzame možnosti zvýšenia motivácie študentov na vysokej škole. Študenti zdôrazňujú slabé resp. žiadne ocenenie ich práce. V procese edukácie im chýba zabezpečenie a prítomnosť príjemnej atmosféry, ktorá je nevyhnutným predpokladom zvýšenia výkonu práce študentov a dosahovanie želateľných výsledkov. Tvorivo-humanistický prístup k edukácii zdôrazňuje aj skutočný záujem o žiaka. Výpovede žiakov dokazujú, že práve uvedený jav chýba v práci učiteľov v rámci pregraduálnej prípravy študentov.

Graf 8 Práca učiteľa ako motivácia študentov do učiteľskej profesie



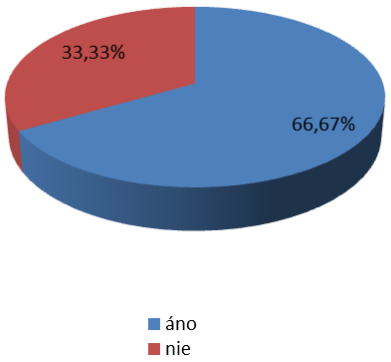
Osobnosť učiteľa je významným činiteľom motivácie študentov v procese učenia sa. V pregraduálnej príprave študentov (budúcich učiteľov) respondenti vnímajú a hodnotia učiteľa ako motivačný determinant svojej budúcej profesie predovšetkým, tým, že učitelia: vedia spájať teóriu s praxou (32,4%), svojou odbornosťou a poznatkovou výbavou (27%), ľudským prístupom (16,3%), pozitívnym prístupom k práci (10,8%), prostredníctvom kritického prístupu k študentom a podnecovania prostredníctvom inovácií (5,4%) a prístupom k študentom (2,7%). Negatívne hodnotenie študentov v súvislosti s motiváciou odôvodnili výrokmi, že učiteľ študentov jednoducho nemotivuje (38,5%). Motiváciu k učiteľskej profesii znižuje učiteľ svojím formálnym, vecným prístupom (30,8%), nevytváraním času, ktorý by venoval študentom (7,7%).

Graf 9 Didaktické kompetencie učiteľov VŠ



V rámci didakticko-metodických kompetencií učiteľov sa študenti vo svojich výpovediach vyjadrili k viacerým častiam edukačného procesu (metódam, formám, prostriedkom, zásadám). Študenti vnímajú nedostatočné prepojenie teórie a praktického života v rámci edukačnej činnosti. Spájanie teórie s praxou je jednou z podstatných didaktických zásad. V odbornej literatúre sa upriamuje pozornosť najmä na spájanie poznatkov s praktickým každodenným životom. Rešpektovanie uvedenej didaktickej požiadavky nesmie absentovať v žiadnej pedagogicko-didaktickej disciplíne. Inovačné prístupy k edukácii vníma a hodnotí 78,8% opýtaných, čo je pozitívnym zistením. Tvorivosť a inovátorstvo musí byť neodkladnou súčasťou práce učiteľa. Inovácie sa netýkajú len obsahových otázok, ale v práci učiteľa ide predovšetkým o inovovanie stratégií, prostredníctvom ktorých vyučuje – sprostredkúva informácie študentom. Práca vysokoškolského učiteľa nespočíva len v prednášaní, ale aj vo vedení seminárov, cvičení, ktoré predstavujú mimoriadne cenný priestor pre tvorivosť učiteľa ako aj študentov. S tvorivosťou úzko súvisí aktivita, činorodosť ako aj iniciatíva tak učiteľa ako aj študenta. Učiteľa sú schopní tvorivo a flexibilne obmieňať úlohy, využívať rôzne metódy práce tak, aby študenti naplno využívali svoje schopnosti. *„Učitelia dokážu organizovať vyučovanie podnecujúcim spôsobom, pričom umožňujú žiakom možnosť voľby, udržujú záujem, pomáhajú im rozvíjať vlastnú nezávislosť, sebadôveru a zodpovednosť. Aktívni a tvoriví učitelia mávajú aktívnych a tvorivých žiakov“* (Kariková, S., 2001, s. 63).

Graf 10 Vysokoškolský učiteľ ako vzor študentov identifikačný vzor



Učiteľ svojou osobnosťou a profesionálnym prístupom vedia žiakov k učeniu a ovplyvňuje množstvo a kvalitu úsilia, ktoré do učenia vkladajú. V práci učiteľa v súvislosti s jeho osobnosťou ako motivačného činiteľa študentov do štúdia a následnej práce učiteľov je potrebné, aby dobre rozumeli problematike motivačných presvedčení a aby vedeli, čo si žiaci prinášajú na ich vyučovacie jednotky. Jednou z možností ako podporovať a zvyšovať záujem študentov o štúdium učiteľstva je prostredníctvom osobnosti učiteľa (jeho prístupu k študentom a rolami, ktoré zastupuje v rámci svojho edukačného pôsobenia). Kladné výpovede študenti prezentovali, že učiteľ je pre nich vzorom z dôvodu:

- vysokej odbornosti (47,7 %),
- metodiko-didaktického prístupu (13%),
- vzoru (8,7%),
- všeobecného rozhľadu a sprostredkúvania praktických skúseností z praxe do teórie (6,5%),
- vytvára priestor pre aktívnu činnosť študentov a spravodlivého prístupu (4,4%),

- humanistický prístup a to, čo učia aplikujú do praxe, zaujímavo prezentujú učivo a je prirodzenou autoritou (2,2%).

Pre študentov nie je vysokoškolský učiteľ vzor pedagogickej profesie z viacerých dôvodov. Najčastejšie respondenti uvádzajú: že učitelia sú prísni teoretici, ktorí nespájajú sprostredkovávanú teóriu do praxe (30,8%). Mnohé výpovede rovnakej frekvencie (7,7%) reprezentujú napr. (didaktický prístup, neochotný prístup, neplnia to čo učia, nediskutujú, neprejavujú záujem o študentov, plnia si prácu učiteľa ako povinnosť bez skutočného záujmu).

Vysokoškolský učiteľ sa musí v rámci svojho edukačno-vedeckého pôsobenia prejavovať ako odborník, ktorý vyučuje vednú disciplínu. Realizuje transfer vedeckých objavov do edukačnej teórie a praxe. V rámci svojho pôsobenia musí byť učiteľ dobrým rečníkom, komunikátorom. Prostredníctvom verbálnej a neverbálnej komunikácie aktivizuje študentov do učiaceho sa procesu. Svojím správaním sa prejavuje ako osoba, ktorá vystupovaním, vyjadrovaním vplýva na hodnotovú orientáciu, emócie, vzťahy, ľudskosť, zodpovednosť.

Jednou z významných úloh učiteľa je, aby vedel flexibilne a vhodne voliť motivačné prvky, tak aby zvyšoval, upevňoval v študentoch záujem o pedagogickú prácu. Úroveň pedagogickej práce závisí na interakcii so študentmi, organizačných schopnostiach, na miere tvorivosti, na učiteľovom pedagogickom myslení.

Použitá literatúra

1. HUPKOVÁ, M.- PETLÁK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 135 s. ISBN 8089018777.
2. JABLONSKÝ, T. - MATUŠOVÁ, S. - PETLÁK, E. 2013. *Approcci innovattivi*. Berlín: Editrice LAS, 2013. s. 43-52. ISBN 978-88-2013-0834-5.
3. KARIKOVÁ, S. *Osobnostné charakteristiky učiteľa*. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. et. al. Základy školskej pedagogiky. Bratislava: Iris, 2001. 61—71 s. ISBN 80-89018-25-4.
4. FRANKOVSKÝ, M. - LAJČIN, D. Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci. Praha: Radix. 2012. 108 s. ISBN 978-80-87573-02-0
5. LAJČIN, D. - SLAVIKOVÁ, G. - VÁRKOLY, L. Vocational education and other activities at Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom. In: Edukacja - Technika-Informatyka: Wybrane problemy edukacji informatycznej i informacyjnej. Rzeszów: Katedra Nowoczesnych Technologii Edukacyjnych. ISSN 2080-9069. 192-196.
6. LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence voči změně. In zborník z vedeckých prác. Brno: FF MU, 2005. 109 – 122 s. ISBN
7. PRUCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
8. SÁMELOVÁ, S. *Učiteľ z pohľadu žiakov vybraných stredných škôl.* Vychovávateľ, 2014, č. 1-2, roč. LXII. 11- 18 s. ISSN 0136-6919.
9. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelu: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
10. TUREK, I. Didaktika. Bratislava: Iura Edition, 2008. 598 s. ISBN 978-808078-198-9

Príspevok bol napísaný v rámci výskumnej úlohy KEGA 036UKF-4/2014 *„Ovplyvňovanie agresívneho správania žiakov formovaním klímy školy a klímy triedy“*

Kontaktné údaje

PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
Dubnický technologický inštitút
Katedra školskej didaktiky
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel: 0904567988
e-mail: hanuliakova@dti.sk

PaedDr. Dáša Porubčanová
Dubnický technologický inštitút
Katedra školskej didaktiky
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel: 0915 728144
e-mail: porubcanova@dti.sk

EDUKACJA REGIONALNA I MIĘDZYKULTUROWA MŁODZIEŻY NA POGRANICZU POLSKO – CZESKIM

REGIONAL AND INTERCULTURAL EDUCATION OF YOUTH IN THE POLISH – CZECH BORDER REGION

Daniel Wiśniewski

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie edukacji międzykulturowej i społecznych, kulturalnych i edukacyjnych. Podstawą edukacji regionalnej w szkołach są jej cele, zadania i treści. Pedagodzy z obu przygranicznych regionów w są też zgodni co do tego, że edukacja regionalna w szkołach funkcjonujących powinna być oparta o wspólne założenia realizacyjne. Obecnie brakuje spójnych działań dydaktycznych nauczycieli polskich i czeskich, co ma praktyczne przełożenie na posiadaną przez uczniów polskich i czeskich wiedzę o sąsiednim regionie.

Słowa kluczowe: *edukacja regionalna, kultura, młodzież, pogranicze, globalizacja, nauczyciele*

Abstract

The purpose of this article is to present the intercultural education and social, cultural and educational. The basis for regional education in schools are its objectives, tasks and content. Educators from both border regions are also agreed that the regional education in schools functioning should be based on common assumptions and realization. Currently lacking a coherent educational activities of teachers of Polish and Czech, which has a practical impact on its Polish and Czech students knowledge of the neighbouring region.

Keywords: *regional education, borderland, culture, youth, globalization, teachers*

1. WPROWADZENIE

Regionalizm jest zjawiskiem naturalnym i będzie zawsze oznaczał chronienie, zamykanie w sobie oraz przechowywanie cennych wartości wspólnoty kulturowej. Regionalizm wyrastał i wyrasta z obrony własnej tożsamości kulturowej poprzez wspieranie rdzennych wartości i utrzymanie ich spójności[1].

Placówki oświatowe mają za zadanie kształcić i wychowywać dzieci i młodzież odpowiednio do sytuacji i miejsca ich zamieszkani. W obecnej rzeczywistości lokalne władze uznały edukację za ważny czynnik integrujący, budzący poczucie więzi młodego pokolenia ze środowiskiem lokalnym.

2. KSZTAŁTOWANIE SIĘ EDUKACJI REGIONALNEJ

Wielokulturowa przestrzeń społeczna Opolszczyzny tworzy jakościowo nowe warunki do kształtowania się orientacji na wartości młodzieży. Opolszczyzna jest regionem, który stanowi interesującą płaszczyznę analiz teoretycznych i badań empirycznych, skupia ona

[1] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna na pograniczach* [w:], A.M. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, (red), *Edukacja Regionalna,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006, s.103.

problemy składające się na obraz przeobrażeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wielu różnorodnych społeczności[2].
W „małej ojczyźnie" edukacja regionalna spełnia oczekiwania człowieka kształtując umiejętność współżycia, współdziałania i służebnego zaangażowania w życie w swoim regionie. Zapewnia ciągłość kulturową grupy najtrwalszych wspólnot rodzinno-familijno-lokalnych, chroni kanon kulturowy i kształtuje świadomość bogactwa kultury, poczucie bezpieczeństwa, dumy z wartości i przynależności grupowej[3].
Mamy więc do czynienia w edukacji regionalnej z treściami „świata oswojonego" czyli treściami specyficznymi dla danego regionu. W procesie edukacyjnym istotne jest zauważenie tych treści i nadanie im wartości. Będzie to umożliwiało dialog ze sobą i z innymi w kontekście szacunku dla rdzennych wartości. Edukacja regionalna rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, wzmacniając siły jednostki przez poznanie i zrozumienie siebie i najbliższej swojej kultury co w efekcie pozwala dostrzegać odmienności, inne punkty widzenia oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy[4].
Z tego względu w edukacji regionalnej istotnym elementem jest proces nabywania kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy w kontekście grupy większościowej. Rodzina i społeczność lokalna kształtuje podstawowy rdzeń kulturowy, na którym mogą budować inne instytucje tj. szkoły nie ograniczają, a otwierają i umożliwiają budowanie[5].
Możemy więc powiedzieć, że „generalnym celem edukacji regionalnej jest kształtowanie szacunku dla własnego dziedzictwa kulturowego, system wartości, języka, zwyczajów i obyczajów"[6].
Cele edukacji regionalnej w obecnej zreformowanej szkole czeskiej, podobnie jak w Polsce, są wielopłaszczyznowe. Przede wszystkim chodzi o wychowanie młodego pokolenia dla regionu oraz jego otwarcie się na inne społeczności i kultury. Przesłanie to stanowi podstawę konstrukcji treści kształcenia regionalnego, które są zespolone z treściami przedmiotów nauczanych w czeskich szkołach podstawowych i gimnazjach. Treści regionalne wyznaczają obszary wiedzy, jaką uczniowie muszą otrzymać, natomiast jej zakres, objętość, a także formy przekazu są w gestii nauczyciela, który tym samym ma większą swobodę w kształtowaniu całego procesu kształcenia regionalnego. Istotnym elementem wiedzy o regionie jest tradycja, w niej bowiem zawarte są wszystkie wartości wychowawcze, a co najważniejsze, ona jest świadectwem dziedzictwa kulturowego regionu.
Wśród wielu korzystnych zmian występujących w oświacie czeskiej, na uwagę zasługuje przywrócenie kształceniu regionalnemu należytego charakteru i wymiaru.
Kształcenie regionalne u naszych południowych sąsiadów ma wieloletnią tradycję opartą na regionaliźmie, który korzeniami sięga końca XIX wieku. Stagnacja w szkolnej edukacji regionalnej przypada na okres po drugiej wojnie światowej i trwała do lat dziewięćdziesiątych XX w., gdy system oświatowy w Czechach podporządkowany został centralnemu zarządzaniu państwem, a nauczycieli obowiązywały jednolite, odgórnie tworzone programy nauczania. Kształcenie regionalne w tamtejszym systemie szkolnym było w sprzeczności z ideą regionalizmu, a jego cele wynikały z założeń ideologicznych państwa.

---

[2] A. Szczurek – Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości,* Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, s.49.
[3] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna na pograniczach* [w:], A.M. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, (red), *Edukacja …op. cit.,*, s.103.
[4] Ibidem,s.104-105.
[5]J.Nikitorowicz, *Edukacja regionalna na pograniczach* [w:], A.M. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, (red), *Edukacja ……op. cit.,*, s.106.
[6] Ibidem.

Na pograniczu, gdzie występuje zjawisko wielokulturowości, szkoła ma za zadanie zapoznać uczniów z dziedzictwem kulturowym „sąsiadów zza miedzy", akcentując spójność tego dziedzictwa wynikającą z dziejów historycznych tych ziem.
Występowanie efektu pogranicza (tj. wzbogacania jednostkowych lub grupowych tożsamości poprzez oddziaływania z innymi, gdzie nasycenie różnicami wytwarza pewien proces wzajemnego oddziaływania i wymieszania, bez odruchu okopywania się, izolowania odrębności na ekskluzywne i wrogie sobie obozy) wydaje się sprzyjać projekcji edukacji międzykulturowej[7].
Wielokulturowość, to model, w którym różne kultury i grupy narodowe, etniczne, czy religijne żyją na tym samym terytorium, nie wchodząc ze sobą w żadne relacje. Sytuacja, w której dochodzi między nimi do kontaktów, ma miejsce najczęściej na zasadzie przypadku. Społeczeństwo w tym modelu składa się z odrębnych grup posiadających własne interesy, o które troszczy się dzięki własnym organizacjom, oraz instytucjom społecznym. Mniejszości w tym układzie nie są akceptowane, czy doceniane, co najwyżej są biernie tolerowane. W wielokulturowości społeczna większość aktywnie dąży do zasymilowania mniejszości, co często prowadzi do napięć i konfliktów na styku „większość - mniejszości[8].
Zjawisko wielokulturowości wyznacza edukacji dwa rodzaje celów. Pierwszy obejmuje swoim zakresem działań zagwarantowanie równouprawnienia określonej grupie etnicznej, przygotowanie do życia w danym społeczeństwie oraz kładzie nacisk na przekazanie i kultywowanie języka i kultury własnej grupy. Drugi cel związany jest z aranżowaniem spotkań zwłaszcza kultury dominującej z grupami mniejszości etnicznej, bowiem „zadania edukacji wielokulturowej wynikają z dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, wyjściu jej naprzeciw"[9].

3. GLOBALIZACYJNY ŁAŃCUCH PRZYCZYN I SKUTKÓW: EKONOMIA-SOCJOLOGIA-EDUKACJA

Przeobrażenia ustrojowe w Polsce doprowadzające do demokratyzacji życia postawiły przed oświatą wiele nowych, ważnych zadań i ról. Ojczyzna lokalna staje się terenem intensywnej działalności politycznej, gospodarczej i kulturalnej. Przyczynia się to do przeobrażeń w życiu społecznym, co także przekłada się na funkcjonowanie placówek oświatowych i ich szeroko prowadzoną działalność oraz poszerzenie oferty edukacyjnej[10].
Procesy globalizacji i integracji europejskiej – jak chyba wszystkie złożone procesy społeczne, polityczne, gospodarcze, ekonomiczne i kulturowe – niosą wiele zmian, które spostrzegane są jako korzystne, dobre dla wielu ludzi, ale wywołują też niemało skutków ubocznych.
Przywołać tu można zmiany, jakie dokonują się pod wpływem procesów globalnych w społecznościach lokalnych, które od zawsze były, obok rodziny, podstawowym elementem struktury społecznej. Dotyka to w szczególny sposób regionów o niskim poziomie rozwoju cywilizacyjnego, które nie zapewniając swoim mieszkańcom odpowiedniego rynku pracy, generują coraz to nowe fale wyjeżdżających. Są to, niestety, głównie ludzie młodzi,

[7] A. Szczurek – Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości,* Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, s.154.
[8] Por.: M. Golka. *Oblicza wielokulturowości.* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego.* Warszawa 1997, s. 55.
[9] J. Nikitorowicz, *Twórcze kreowanie się tożsamości problemem współczesnej edukacji międzykulturowej,* [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka – Mazur, Janina Urban, Warszawa 2009, s. 70.
[10] L. Nowacka, *Euroregion Silesia jako instytucja wspierająca współpracę na raciborsko – opawskim pograniczu,* [w:] *Pedagogika i jej pogranicza,* red. I. Gemblarczyk, Racibórz 2007, s. 178.

poszukujący lepszych warunków egzystencji, ludzie o wysokich kwalifikacjach i charakteryzujący się wysokim kapitałem społeczno-kulturowym.
Powyższe dwa aspekty są swoistymi skrajnymi motywami generującymi ruchy migracyjne w różnych okresach dziejów ludzkości. Pomiędzy nimi lokują się motywy, które pozostają stale aktualne, chociaż zmienia się ich siła oddziaływania. Są to głównie przyczyny ekonomiczne, rodzinne oraz te związane z konfliktami światowymi czy wewnątrzspołecznymi, w tym wojny[11]. Nie chodzi tutaj wyłącznie o migracje zewnętrzne, ale o ważną dla każdego kraju migrację wewnętrzną[12], której przyczynami są łatwość przemieszczania się ludzi, istniejące łańcuchy powiązań z rodzinami, osobami mieszkającymi i pracującymi za granicą, co zwiększa mobilność i możliwość migrowania. Sam proces globalizacji wraz z globalnym rynkiem pracy powoduje, że nie ma już takiego jak kiedyś znaczenia podział migracji na stałe i czasowe. Można dziś mówić o znaczącej roli i udziale migrantów w ruchu (wahadłowym)[13].
Jak twierdzi M. Szymański, „na kształt współczesnego świata bardziej wpływa kontekst globalny niż cechy rzeczywistości polskiej. Szkoła stanowi pierwszy teren walki o sukces indywidualny. Zasady obowiązujące w świecie globalnym przenikają codzienne życie uczniów; szkoła jest traktowana jak przedpole globalnego świata, miejsce pełne różnorodnych zjawisk, pełne właściwości tego świata, takich jak: swoista atomizacja, anonimowość, konieczność dokonywania nieustannych wyborów”[14].
W dzisiejszej dobie wykształcony człowiek nie może pozwolić sobie na ignorancję w sprawie zjawiska globalizacji; wiedza o jej mechanizmach musi się stać częścią ogólnej edukacji. Przenika ona bowiem każdą dziedzinę życia i wywiera wpływ zarówno na życie zawodowe, jak i prywatne. Szczególnym piętnem będzie się ona odciskać, i już to czyni, na młodych pokoleniach – współczesnym i przyszłych[15].

4. KADRA PEDAGOGICZNA W EDUKACJI REGIONALNEJ

Bardzo ważną rolę w tworzeniu racjonalnych zachowań, sprzyjająca trwałość postaw proeuropejskich odgrywają nauczyciele i szeroko podejmowana edukacja międzykulturowa. To właśnie zaangażowanie kadry pedagogicznej (nauczycieli) jest kluczem do sukcesu. Nauczyciele są pośrednikami pomiędzy szybko zmieniającym się światem a uczniami, którzy właśnie w niego wkraczają.
Przygotowanie nauczycieli powinno uwzględniać nie tylko edukację regionalną, ale również edukację wielokulturową, oraz również edukację międzykulturową. Jest to sprawa dotycząca edukacji w ogóle, ale szczególnie edukacji w warunkach wielokulturowości.
Nauczyciele pracujący w warunkach wielokulturowości – szczególnie na obszarach pogranicznych – spotykają się z wieloma problemami wywoływanymi przez zróżnicowanie

[11] S. Lisiecki, *Kontynuacje i kierunki badań nad najnowszą falą emigracji z Polski,* [w:] *Końce i początki. Socjologiczne podsumowania, socjologiczne zapowiedzi,* red. R. Drozdowski, Poznań 2007, s. 133.
[12] A. Śliz, *Od podboju do dialogu kultur. Polskie migracje w kontekście procesu globalizacji. Zamiast wprowadzenia,* [w:] *Społeczności lokalne: postawy migracyjne młodych Polaków*, red. A. Śliz, Opole 2008, s. 11.
[13] A. Krasnodębska, *Opolska młodzież wobec zagranicznych migracji zarobkowych,* [w:] *Społeczności lokalne: postawy migracyjne młodych Polaków* ,red. A. Śliż, Opole 2008, s. 95.
[14] M. Szymański, *Aktywność młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości*, „Nowa Szkoła”2007 nr 4
[14] W. Walkowska, *Rodzinne konsekwencje współczesnej migracji zarobkowej,*[w:] *Pięć lat w Unii Europejskiej – społeczne i prawne aspekty przemian na Śląsku Opolskim,* red. M. Roztropowicz – Miśko, P. Malinowski, Opole 2009, s. 15
[15] W. Wosińska, *Oblicza globalizacji*, Sopot 2007, s. 11.

narodowościowe, kulturowe czy wyznaniowe społeczności częściej i w większej skali niż ich koledzy z innych regionów[16].
Ważnym elementem w procesie kształcenia regionalnego jest uświadomienie uczniom, iż każdy naród ma swoją kulturę wywodzącą się od pokoleń i należy ją szanować tak, jak szanuje się własne dziedzictwo kulturowe. Istotne jest, aby wyrobić w uczniach poczucie tolerancji dla kultury społeczeństw po drugiej stronie granicy.
Z powodu powyższych uwarunkowań dla nauczycieli szkół pogranicza wynikają nieco odmienne zadania edukacyjne od tych, jakie mają do zrealizowania nauczyciele w innych regionach kraju. Efekty tych działań należy upatrywać między innymi we współpracy nauczycieli sąsiadujących ze sobą szkół polskich i czeskich.
Podstawą edukacji regionalnej w tych szkołach są jej cele, zadania i treści. Między nimi występuje wiele spójności, a dotyczą one przede wszystkim procesu kształtowania osobowości ucznia, opartego na wiedzy o przyrodniczym i kulturowym otoczeniu środowiska w jakim jednostka przebywa.
Opinia nauczycieli po obu stronach granicy, na temat treści kształcenia regionalnego jest zgodna. Uważają oni, że większa swoboda w doborze wiedzy o regionie, jaką przekazują na lekcjach, rozbudzi w uczniach zainteresowanie ich „małą ojczyzną", spowoduje wzrost aktywności emocjonalnej i intelektualnej.
Pedagodzy z obu przygranicznych regionów w są też zgodni co do tego, że edukacja regionalna w szkołach funkcjonujących na tych obszarach powinna być oparta o wspólne założenia realizacyjne. Obecnie brakuje spójnych działań dydaktycznych nauczycieli polskich i czeskich, co ma praktyczne przełożenie na posiadaną przez uczniów polskich i czeskich wiedzę o sąsiednim regionie.
Programy edukacyjne powinny być nastawione na przekazywanie rzetelnej wiedzy o Innych. Służy temu m.in. idea tzw. nauczania bikulturowego lub bilingwalnego. We współczesnym świecie nasyconym Innością bardzo ważną rolę pełni nauczyciel, który winien zrezygnować z roli arbitra na rzecz roli mediatora pokazującego swoim uczniom, jak należy dbać o jakość spotkania z Innymi[17]. Na szkole spoczywa obowiązek wzbudzania w młodym pokoleniu gotowości do podjęcia dialogu z Innymi.
Edukacja XXI wieku powinna pomagać w procesie wszechstronnego rozwoju człowieka, powinna ułatwiać orientowanie się w ogólnie akceptowanych wartościach i przekonaniach. Oczekuje się też od niej „udzielania pomocy w samorozwoju i poszerzania pół świadomego i odpowiedzialnego działania", zapoznawania z nowoczesnymi technikami uczenia się, przygotowującymi do podejmowania decyzji z uwzględnieniem analizy i krytyki[18]. Szczególne wyzwanie stoi przed nauczycielem, który obok posiadanych umiejętności, wiedzy, powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje interpersonalne i emocjonalne[19].
Świadomość zagrożeń globalizacyjnych powinna być konsekwencją procesów wychowawczych – w tym szkoły […]. Tylko wówczas szkoła spełni swe zadania edukacyjne i społeczne, kreując jednostki świadome, aktywne i odpowiedzialne za losy własne i najbliższego środowiska czy świata[20].

---

[16] T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości,* [w:] *Praca nauczyciela w warunkach* wielokul*turowości – stu*dia i doświadczenia z pogranicza polsko – czeskiego, red. T. Lewowicki, E. Ogrudzka – Mazur, A. Szczurek – Boruta, Warszawa 2008, s. 18 – 23.
[17] D.Dwojakowski, *Swojskość i obcość w zmieniającej się* Polsce, Warszawa 2007, s. 124.
[18] H. Cieślak, *Bezpieczeństwo i higiena pracy w polityce edukacyjnej państwa* [w:] *Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy,* red. H. Badnarczyk, I. Woźniak, Radom 2004.
[19] S. Śliwa, *Miejsce profilaktyki społecznej w edukacji międzykulturowej,* [w:] *Ważne sprawy naszych uczniów,* red. D. Kowalska, U. Strzelczyk-Radula, Opole 2014, s. 92.
[20] B Dobrowolska, *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń – ujęcie interdyscyplinarne,* [w:] *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, red. B. Dobrowolska, Toruń 2013, s. 30.

Społeczeństwo obywatelskie jest postrzegane współcześnie jako komponent demokratycznego państwa. W budującej podstawy demokracji Polsce niezwykle ważnym zadaniem staje się zatem kształtowanie obywatelskich postaw oraz umiejętności związanych z udziałem w życiu publicznym. Istotną w tym zakresie rolę ma do odegrania szkoła, której zadania należy postrzegać nie tylko jako upowszechnianie wiedzy o demokracji i regułach obywatelskiego uczestnictwa w określonej wspólnocie, lecz także jako stymulowanie młodych ludzi do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa i państwa.
Młody wiek, ciekawość świata, otwartość na nowe doświadczenia, potencjał intelektualny i bardzo często czas wolny mogą predysponować młode osoby i nie tylko do angażowania się w różne inicjatywy i działania. Szczególnie istotne jest zacieśnianie kontaktów, dzięki którym tworzy się nić pomocy między ludźmi. Poprzez takie działanie młode pokolenie uczy się, jak należy pomagać bliskim, i nie tylko bliskim, w taki sposób, aby było to dla nich lekcją, którą zapamiętają i będą starali się ją przekazywać dalej.

5. CONCLUSION

Empiryczny obraz tożsamości współczesnej młodzieży polskiej żyjącej na pograniczu polsko – czeskim można odnieść do typów tożsamości człowieka, w którym współczynnikiem różnicowania jest tożsamość wielopłaszczyznowa kreowana w wymiarze poziomym (diachronicznym – zmiennym) i pionowym (warstwowym, nakładającym się kolejno w powiązaniu ze sobą, głównie na bazie innych wartości). W tak kreowanej tożsamości wyróżnia trzy zakresy: tożsamość dziedziczona (społeczno – kulturowa), tożsamość jednostkowa (osobowa) i tożsamość ustawicznie ukształtowana (kulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa)[21].

Literature:

1. Cieślak H., *Bezpieczeństwo i higiena pracy w polityce edukacyjnej państwa* [w:] *Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy*, red. H. Badnarczyk, I. Woźniak, Radom 2004. ISBN 83-7204-382-5.
2. Dobrowolska B., *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń – ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, red. B. Dobrowolska, Toruń. ISBN 978-83-7780-685-2.
3. Dwojakowski D., *Swojskość i obcość w zmieniającej się* Polsce, Warszawa 2007. ISBN 978-83-7388-157-0.
4. Golka M.. *Oblicza wielokulturowości.* [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego.* Warszawa 1997. ISBN 83-85505-69-5.
5. Krasnodębska A., *Opolska młodzież wobec zagranicznych migracji zarobkowych*, [w:] *Społeczności lokalne: postawy migracyjne młodych Polaków* ,red. A. Śliż, Opole 2008. ISBN 978-83-7395-310-9.
6. Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości,* [w:] *Praca nauczyciela w warunkach* wielokul*turowości – stu*dia i doświadczenia z pogranicza polsko – czeskiego, red. T. Lewowicki, E. Ogrudzka – Mazur, A. Szczurek – Boruta, Warszawa 2008. ISBN 978-83-7395-310-9.
7. Lisiecki S., *Kontynuacje i kierunki badań nad najnowszą falą emigracji z Polski,* [w:] *Końce i początki. Socjologiczne podsumowania, socjologiczne zapowiedzi,* red. R. Drozdowski, Poznań 2007. ISBN 978-83-232181-8-0 978-83-232181-8-0.

[21] Por.: J. Nikitorowicz, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo,* „Chowanna" 2003, t. 1 (20), s. 57.

8. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna na pograniczach* [w:], A.M. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, (red), *Edukacja Regionalna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006. ISBN 8301148578.
9. J. Nikitorowicz, Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, „Chowanna" 2003, t. 1 (20). ISSN *0137-706X*.
10. Nikitorowicz J., *Twórcze kreowanie się tożsamości problemem współczesnej edukacji międzykulturowej,* [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej,* red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka – Mazur, Janina Urban, Warszawa 2009. ISBN 978-83-7611-470-5.
11. Nowacka L., *Euroregion Silesia jako instytucja wspierająca współpracę na raciborsko – opawskim pograniczu*, [w:] *Pedagogika i jej pogranicza*, red. I. Gemblarczyk, Racibórz 2007. ISBN 978-83-60730-11-9.
12. Szczurek – Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości,* Katowice – Cieszyn – Kraków 2007. ISBN 978-83-7308-982-2.
13. Szymański M., *Aktywność młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości*, „Nowa Szkoła"2007 nr 4. ISSN:0029-537X.
14. Śliwa S., *Miejsce profilaktyki społecznej w edukacji międzykulturowej,* [w:] *Ważne sprawy naszych uczniów*, red. D. Kowalska, U. Strzelczyk-Radula, Opole 2014. ISBN 978-83-62683-46-8.
15. Śliz A., *Od podboju do dialogu kultur. Polskie migracje w kontekście procesu globalizacji. Zamiast wprowadzenia*, [w:] *Społeczności lokalne: postawy migracyjne młodych Polaków*, red. A. Śliz, Opole 2008. ISBN 978-83-7395-310-9.
16. Walkowska W., *Rodzinne konsekwencje współczesnej migracji zarobkowej,*[w:] *Pięć lat w Unii Europejskiej – społeczne i prawne aspekty przemian na Śląsku Opolskim,* red. M. Roztropowicz – Miśko, P. Malinowski, Opole 2009. ISBN 978-83-7395-367-3.
17. Wosińska W., *Oblicza globalizacji*, Sopot 2007. ISBN 978-83-62122-15-8.

Contact:
Dr Daniel Wiśniewski
Uniwersytet Opolski/ University of Opole
ul. Ojca Józefa Czaplaka 2a
45-055 Opole
Tel: 48 600 546 816
email: dwisniewski@uni.opole.pl

THE FAMILY BESIDE CONTEMPORARY TRENDS – ABOUT OPTIMAL MODEL OF ROLE IN FAMILY

RODZINA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH TRENDÓW – O WYPRACOWYWANIU OPTYMALNEGO MODELU RÓL W RODZINIE

Beata Ecler-Nocoń

Abstrakt

Współczesna rodzina stoi wobec wielu zmiennych, które niezwykle utrudniają wybór określonych ról czy działań na rzecz dobra całej rodziny. Artykuł opisuje trzy modele regulujące role podejmowane w rodzinie. W tekście za optymalny sposób kreowania ról uznano taki, który pozwala równocześnie uwzględnić różnorodne możliwości i potrzeby członków rodziny.

Słowa kluczowe: *rodzina, płeć, optymalny model*

Abstract

The article is about three models of facilitating new roles man and woman in family. Two of them – classic model and model "to halve" could generate new problems in connection of man and woman. The third of them shows how we can create our family's roles in the new, optimal way.

Keywords: *family, sex, role, optimal model*

WPROWADZENIE

Współczesna rodzina stoi wobec wielu zmiennych, które niezwykle utrudniają wybór określonych ról czy działań na rzecz dobra całej rodziny. Zmieniła się przede wszystkim sytuacja kobiety, rozszerzyły się jej prawa, kobieta ma większe możliwości w zaspokajaniu swoich potrzeb a zarazem zwielokrotniły się wymagania, jakie jej stawia społeczeństwo. Transpozycja sytuacji kobiety pociągnęła za sobą przeobrażenia położenia i tożsamości mężczyzny. Jeden z modeli opisujących to zjawisko określa się jako odwrócona polaryzacja płciowa. W tym modelu kobieta nadaje ton życiu rodzinnemu, zaś mężczyzna traci grunt pod nogami. Zbyszko Melosik to zjawisko komentuje w następujący sposób: *„We współczesnym społeczeństwie cechy, które kiedyś uznawane były za typowo męskie i stanowiły punkt wyjścia opieki mężczyzny nad kobietą, obecnie służą jako punkt wyjścia ataku na mężczyznę. Siła, odwaga, niezależność, heroizm w walce, hart ducha, inicjatywa seksualna uznawane są za przejaw agresji, konkurencyjności, przejaw zniewolenia kobiet, emocjonalnej nieadekwatności, obsesji seksualnej, infantylizmu (...) kryzys męskości. Synowie atakują ojców, że są nieobecni w ich życiu. Partnerki potępiają niezdolność mężczyzn do wyrażania swoich uczuć. Pracodawcy zaczynają preferować komunikatywność, ekspresywność i empatię ponad męska energię i muskuły."*[1] Zarówno mężczyzna, jak i kobieta stają się zagubieni w tych nowych okolicznościach, nawet w przypadku, kiedy są sobie bardzo oddani i mają

[1] Z,Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej,*Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2000,

szczerą wolę trwać przy sobie i budować rodzinę[2]. Na te nowe okoliczności życiowe małżonków w rodzinie nakładają się różnice płciowe, które układają się - jak podają Jane Cunningham i Philipsa Roberts - w sześć rozbieżnych wątków:
Po pierwsze, myślenie analityczne, skoncentrowane, linearne, logiczne u mężczyzn a u kobiet myślenie „całym mózgiem".
Po drugie, u mężczyzn działanie, u kobiet odczucia;
Po trzecie, u mężczyzn nastawienie na walkę lub ucieczkę, a u kobiet na opiekę lub przyjaźń;
Po czwarte, u mężczyzn wrodzone nastawienie na zainteresowanie przedmiotami, a u kobiet wrodzone nastawienie na zainteresowanie innymi ludźmi;
Po piąte; u mężczyzn zdolność przetrwania dzięki hierarchii, władzy i konkurencji a u kobiet zdolność przetrwania dzięki empatii, relacjom i więzom;
Po szóste, u mężczyzn wrodzona zdolność do systematyzowania a u kobiet wrodzona zdolność do empatii;[3]

Wielu psychologów jest zgodnych, że sposób myślenia jest związany z płcią, na co wskazują wyniki badań. Jak czytamy: *„(...) włączenie płci do systemu Ja może również wpłynąć na sposób naszego myślenia. W wypadku kobiet głównymi atrybutami tradycyjnego schematu żeńskiego są zrozumienie, troska, opiekuńczość, odpowiedzialność, liczenie się z innymi i wrażliwość. Wszystkie te cechy wymagają obecności drugiej osoby, by mogły się ujawnić czy być wyrażone. Oznacza to, że dla zdefiniowania siebie kobiety potrzebują stosunków z innymi ludźmi. Natomiast w wypadku mężczyzn głównymi atrybutami tradycyjnego schematu męskiego są niezależność, asertywność, instrumentalizm i chęć rywalizacji.*[4]

Tak też relacje między kobieta a mężczyzną w rodzinie ugruntowane zostają na wewnętrznym poczuciu niesymetryczności, nieadekwatności, dysproporcji, niewspółmierności, nierówności. Zarówno kobieta i mężczyzna niejednokrotnie nie potrafią znaleźć klucza do takiego modelu relacji, który uwzględniałby ich potrzeby, pragnienia i możliwości.[5] Poniższy wywód w zamierzeniu jest próbą pokazania możliwości znalezienia takiego klucza.

---

[2] W artykule porusza się problemy rodziny, które wynikają z współżycia obok siebie w nowych okolicznościach społecznych przede wszystkim rodziców, kobiety i mężczyzny, stąd - choć w tytule kluczowe pojecie to rodzina - artykuł koncentruje się na relacjach kobiety i mężczyzny.

[3] J. Cunningham, P. Roberts, Zakupy na obcasach. Sekrety kobiecych motywacji, PWN, Warszawa 2012, s. 16.

[4] S.E.Cross, H.R.Markus, *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze,* w: B.Wojciszke (red.), Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice, Gdańsk 2004, s.67-68; Zob. również: J.V.Jordan, A.G.Kaplan, J.B.Miller, J.P.Stiver, J.L.Surrey, *Women's growth in connection*, Guilford Press, New York 1991; J.V.Jordan, J.L.Surrey, *The self-in-relation: Empathy and the mother-daughter relationshp*, (w:) T.Bernay, D.W.Cantor (red.) *The psychology of today's wom*en, Harvard University Press, Cambridge 1986, s.81-104; H.Marcus, D.Oyserman, *Gender and thought: the role of the self-concept*, (w:) M.Crowford, M.Hamilton, *Gender and thought*, Springer-Verlag, New York 1989, s.100-127; A.J.Stewart, M.B.Lykes, (red.) *Conceptualizing gender in personality theory and research*, (w:) A.J.Stewart, M.B.Lykes (red.), Gender and personality: Current perspectives on theory and research, Duce University Press, Durham 1985, s. 2-13.

[5] Autorka przeprowadziła analizę (na przykładzie współczesnej literatury) trudności w wypracowywaniu nowego modelu relacji w książce: B. Ecler-Nocoń, *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ślaskiego, Katowice 2013, s.71-93. Poniżej fragment przedstawionych analiz: *Współcześni mężczyźni akceptują fakt, że kobiety są wykształcone. Wykształcenie, kompetencja intelektualna kobiety czyni relację pełniejszą, sprawia że obydwoje – kobieta i mężczyzna swobodnie mogą wymieniać myśli. Co więcej, w kobiecie mężczyznę pociąga ów intelekt oraz cechy, które dotąd przypisywane w kulturze wyłącznie mężczyźnie. Relacja między płciami na tym etapie może wydawać się partnerska, przyjacielska, wyrównana, z dużą dozą przyjacielskiej życzliwości. Moment przełomowy zachodzi, kiedy w relacji pojawia się czynnik zakłócający ustalaną w relacji harmonię. Czynnikiem takim jest dziecko. Wtedy dochodzi do głosu cała nadbudowa kulturowa wiedzy o płci, mężczyzna uważa, że kobieta powinna w sytuacji, kiedy pojawia się dziecko wejść w rolę matki: matki opiekunki, matki karmicielki itd. Jednak w tej nowej kulturowej rzeczywistości nastąpiła istotna, czasem niedoceniana w oczekiwaniach męskich zmiana.*

1. ZNAJDOWANIE OPTYMALNEGO MODELU RÓL W RODZINIE

W poszukiwaniu optymalnego modelu ról inspirująca poznawczo może być reminiscencja dotycząca życia Very i Vladimira Nabokovów. Jeden ze studentów postrzegając ich wspólne acz rozdzielne funkcjonowanie określił je jako: wielokrotność dwójki. Powiedział: *„Nierozłączni i samowystarczalni, tworzą wielokrotność dwójki”*[6] W tym stwierdzeniu „wielokrotność dwójki” tkwi istotna wskazówka do nowego postrzegania współistnienia kobiety i mężczyzny. Życie Very i Vladimira nie poddawało się żadnym schematom, obydwoje przyjmowali role, które wyznaczyli sobie w relacji. Zdawali się być zadowoleni z przyjętego sposobu aranżowania sytuacji życiowych, a zarazem wypracowane przez nich schematy działania racjonalizowały funkcjonowanie ich dwójki.

„Wielokrotność dwójki” to określenie, które przybliża nas do rozumienia właściwości poszukiwanego modelu. Potrzeby, możliwości i konieczności przy obcowaniu w relacji (dla obydwu osób znaczącej) zwielokrotniają się, pomnażają, nabierają nowego charakteru – niekoniecznie w jakimś z góry zaplanowanym kierunku, albo w sposób, który poddaje się statystycznym uogólnieniom. Bardzo prawdopodobne, że w każdej relacji zostaje wypracowany niepowtarzalny jej algorytm.

Algorytm jest to staro - angielskie pojęcie, zapożyczone z matematyki, oznacza tyle, co przeprowadzenie pewnego systemu ze stanu początkowego do pożądanego stanu końcowego. Wiedzie nas to do pewnych matematycznych wskazań, które mogą stać się pomocne dla rozwiązań humanistycznych.

Przyjmując matematyczną (techniczną) reprezentacje relacji między osobami można pokusić się o rozważania na temat takiej "organizacji" współdziałania dwóch osób (tutaj kobiety i mężczyzny), aby była ona optymalna (poprzez zaistniałą integrację miedzy kobietą i mężczyzną).[7] Rozważania będą przebiegać przez opis dwóch modeli relacji – **modelu klasycznego** i **modelu nowatorskiego *na pół***, co zawiedzie nas do **modelu optymalnego.**

W technice, aby przeprowadzić optymalizacje (proces dochodzenia do rozwiązania optymalnego) konieczne są dwie rzeczy. Pierwszą jest metoda optymalizacji a drugą tak zwana funkcja celu *f*. Na wstępie jednak kilka definicji z oznaczeniami, które mogą okazać się użyteczne z uwagi na przedstawienie logiki zastosowania optymalizacji:

Mianowicie, mężczyzna oczekuje od kobiety wejścia w ustalone w praktyce patriarchatu role, a sam nie jest w stanie wypełnić swojej patriarchalnej powinności – bycia żywicielem całej rodziny. Jest w tym pewien paradoks. Kobieta, identyfikując się z przypisaną jej społecznie rolą (kobiety opiekunki, karmicielki itd.), wbrew nowym warunkom kulturowo-społeczno-ekonomicznym, sama podejmuje wszystkie zadania. Zarówno obowiązki domowe, jak i pracownicze. „Dlaczego wszystko ma być na mojej głowie i dlaczego Mike trywializuje problemy, które są ważne i powinny dotyczyć nas obojga? Dlaczego to ja mam wszystko załatwiać (...) i martwić się opieką nad dziećmi, gdy coś szwankuje? (...) Dlaczego to ja muszę pędzić po pracy do domu na złamanie karku, żeby dzieci widziały przed snem choć jedno z rodziców (...)gdy został z dziećmi przez weekend, czułam się absurdalnie wdzięczna, jakby robił mi łaskę (...)Ale to ja się martwię, czy mamy masło i papier toaletowy.” Kobieta podejmuje te zadania, ale równocześnie wzmaga się w niej poczucie nierówności, niesprawiedliwości i krzywdy. W relacji kobiety i mężczyzny narasta napięcie. (...) Kolejna niekonsekwencja wiążąca się z wyjściem z patriarchalnych układów w relacji, co czasem wiedzie do odwrócenia polaryzacji rodzajowej(....) pojawia się tu *pewna niezborność oczekiwań (...) kobieta oczekuje, że mężczyzna będzie jej alter ego. Będzie pokładem domowego ciepła, kiedy ona jest w pracy, będzie ostoją, pomocą w organizacji życia rodzinnego a kiedy ten spełnia jej oczekiwania, ta reaguje uzewnętrznioną złością. Jakby w sposób nieświadomy pragnęła partnera, który wykazuje się cechami przypisanymi mu właśnie przez patriarchat: siła, istnienie poza przestrzenią domu. Mężczyzna odczuwa dezaprobatę, zatraca poczucie własnej tożsamości, adekwatności. (...) Prosisz mnie, żebym ci pomagał, a kiedy to robię, pogardzasz mną.”*

Wiele myśli zawartych w tym artykule rozwiniętych zostało we wskazanej pozycji (B. Ecler-Nocoń, *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, ...

[6] S.Schiff, *Vera Nabokova. Portret małżeństwa,* tłum. W.E. Próchniewicz, Twój Styl, Warszawa 2007, s.181-182

[7] Zob. M. Peschel, C. Riedel, *Metody podejmowania decyzji kompromisowych w zagadnieniach inżynieryjno-technicznych*, Wydawnictwo Naukowo- Techniczne, Warszawa 1979.

Mianowicie:
x_i - i-ta cecha (możliwość, potrzeba) kobieca[8]
y_j - j-ta cecha (możliwość, potrzeba) męska[9]
wx_i, wy_j - wagi cech (możliwości, potrzeb) kobiecych i męskich
f - funkcja celu
q - wartość funkcji celu
Q - zbiór kompromisów

Zacznijmy nasze rozważania od funkcji celu. Funkcja ta jest swoistym kryterium, według wartości zgodnie, z którą dokonywany jest wybór rozwiązania lepszego lub gorszego spośród rozwiązań dopuszczalnych. Funkcja celu musi mieć cechy oceniające a więc wartość funkcji celu musi zależeć od ocenianych (porównywanych) cech, w tym przypadku cech (rozumianych jako możliwości) kobiecych x_i i męskich y_j w związku z tym można zapisać $q = f(x_i, y_j)$. Kluczowym problemem w optymalizacji staje się wybór funkcji celu. Rozważmy trzy różne funkcje celu.

1.1. Model klasyczny

Pierwszy przypadek to funkcja celu, w której przypisano znacznie różniące się wagi poszczególnym cechom (możliwościom) kobiecym i męskim. Przyjmijmy, że rozważamy dwa duże zespoły działań, (na które składają się różnorodne możliwości) a określimy je ogólnie jako wychowanie dzieci i praca zawodowa. Funkcja przyjmie postać:

$$q = f(x_i, y_j) = \sum_i wx_i \cdot x_i + \sum_j wy_j \cdot y_j =$$
$$= wx_{praca} \cdot x_{praca} + wx_{wychowanie} \cdot x_{wychowanie} + wy_{praca} \cdot y_{praca} + wy_{wychowanie} \cdot y_{wychowanie}$$

Korzystając z doświadczenia antropologicznego, badań statystycznych itd. wyjdziemy z założenia, że kobiety bardziej predystynowane są do działań związanych z wychowaniem dzieci (sfera domowa) a mężczyźni lepiej czują się i mają większe ku temu możliwości by działać poza domem i zachowując proporcje pomiędzy cechami przypisano wagi zgodnie z zależnościami:

$$wx_{wychowanie} \cong wy_{praca}$$
$$wx_{praca} \cong wy_{wychowanie}$$
$$wx_{wychowanie} >> wx_{praca}$$
$$wy_{wychowanie} << wy_{praca}$$

Przy tak dobranych wagach efektem optymalizacji będzie rozwiązanie, w którym kobiety zostaną umieszczone li tylko w sferze domowej a mężczyźni zostaną osadzeni w sferze pozadomowej (tu zawodowej). To model, który równocześnie uznawany był za optymalny przez wieki i obecnie podlega właśnie krytyce, bowiem w sytuacji, kiedy kobiety mają pragnienie i możliwości, aby realizować się w sferze pozadomowej, taki –teoretycznie optymalny – podział zamyka im ku temu drogę. Nie dopuszcza do głosu możliwości kobiety, które wykraczają poza sferę domową, oraz możliwości mężczyzny, które w tejże sferze się mieszczą. Ustawia też pewne możliwości w określonej sferze. Na przykład, jeśli przyjmiemy,

[8] przykłady cech (działań): uczuciowość, wychowanie dzieci zgodnie z możliwościami i widzeniem kobiety, praca zawodowa, pasje
[9] przykłady cech (działań): racjonalność, wychowanie dzieci zgodnie z możliwościami i widzeniem mężczyzny, praca zawodowa, pasje

że mężczyźni są bardziej agresywni, a kobiety mają większą skłonność do stanowienia pokoju, to pierwszą z tych cech (możliwości) przypisujemy sferze pozadomowej a drugą mieścimy w domu. Zatem taka cecha jak pokój nie ma szansy zaistnieć w szerszej przestrzeni kulturowej. Zastosowanie reguł optymalizacyjnych pokazuje, że taki sposób realizacji działań w duecie płciowym, choć funkcjonalny, nie wykorzystuje całego potencjału (opisywanego tu jako cechy) kobiet i mężczyzn. Odbiera też relacji – co tu najważniejsze z punktu widzenia antropologicznego - atrybut równości.

1.2.Model innowacyjny „na pół”

W drugim przypadku rozważymy sytuację, w której optymalizacja w relacji między płciami również oparta będzie o dwa działania (jak dla przypadku pierwszego), jednakże podejmiemy próbę wyeliminowania nierówności (w domyśle niesprawiedliwości) poprzez zrównanie wszystkich wag:

$$wx_{wychowanie} \cong wy_{wychowanie} \cong wx_{praca} \cong wy_{praca}$$

W tym przypadku efektem optymalizacji będzie sytuacja w relacji między płciami, w której wszyscy (zarówno kobieta, jak i mężczyzna) będą robili dokładnie to samo. Wydaje się, że jest to rozwiązanie, jakie próbuje się niejednokrotnie adoptować do większości sytuacji. Niech każda kobieta i każdy mężczyzna podejmuje się wszystkich zadań i ról, jakie są istotne z punktu widzenia interesów rodziny, a przy okazji ich własnych. Rozwiązanie wydaje się sprawiedliwe i powinno przynieś pozytywne rezultaty oraz być źródłem satysfakcji zarówno dla kobiety, jak i dla mężczyzny. Wbrew wstępnym założeniom (sens założenia związany był z dawaniem kobiecie wolności wyboru w realizacji w relacji płciowej, taką sama wolność miał mieć mężczyzna) wprowadzony w życie model, nie realizuje wolności w relacji. Uporczywie pragnie się zachować w nim równość płci, a łamie się prawa, możliwości i faktyczne potrzeby kobiety i mężczyzny Wbrew wstępnym przesłankom, kobietom i mężczyznom nakłada się z góry określone miejsce. Na przykład, z tego punktu widzenia optymalnie może wydawać się, że należy dzielić urlop macierzyński (wykorzystując tacierzyński), że mężczyzna musi brać udział w karmieniu nocnym dziecka, na równi z kobietą, że muszą w takim samym stopniu pracować i zajmować się potomstwem. To nie znaczy, że przyjęcie takich rozwiązań jest w każdym przypadku złe, jednak błędne jest założenie, iż maksymalizacja działań i możliwości w relacji między płciami musi być rozwiązywana przez taki sztywny podział „na pół”. Podział „na pół” nie uwzględnia właśnie różnicy w możliwościach, a skupia się wyłącznie na równości. Wszak nie zawsze optymalnym rozwiązaniem jest dzielenie się po połowie, bowiem wykonanie jakiejś czynności podług swoich możliwości (kobiecych lub męskich) wydaje się doskonalsze. Podajmy przykład: zarówno mężczyzna i kobieta potrafią ukoić łkanie noworodka, ale całkiem możliwe, że kobieta zrobi to szybciej i bardziej adekwatnie w stosunku do potrzeb nowo narodzonej istoty. Być może też umiejętność, która przypisywana jest w wynikach badań kobietom, mianowicie zdolność do ogarnięcia myślami wielu spraw równocześnie, daje jej większe kompetencje w ogarnięciu różnorodnych działań domowych, niż mężczyźnie, zaś mężczyzna ze względu na swoje skupianie na przedmiocie będzie uwzględniał inne priorytety w organizacji działań domowych. Zatem pozostaje ważkie pytanie, czy z uwagi na różne możliwości członków rodziny (przede wszystkim kobiety i mężczyzny) sztywny podział na pół (równy matematycznie) jest naprawdę równy i optymalny? Nawet bez szczegółowych analiz odpowiedź wydaje się negatywna. Podział na pół nie uwzględnia wielu dodatkowych kryteriów, które wydają się istotne dla optymalnego działania w rodzinie. Nie bierze pod uwagę specyficznych możliwości każdego członka rodziny, nie uwzględnia też faktycznych potrzeb kobiety i mężczyzny. Poza wszystkim model ten jest pewnym totalnym ujęciem

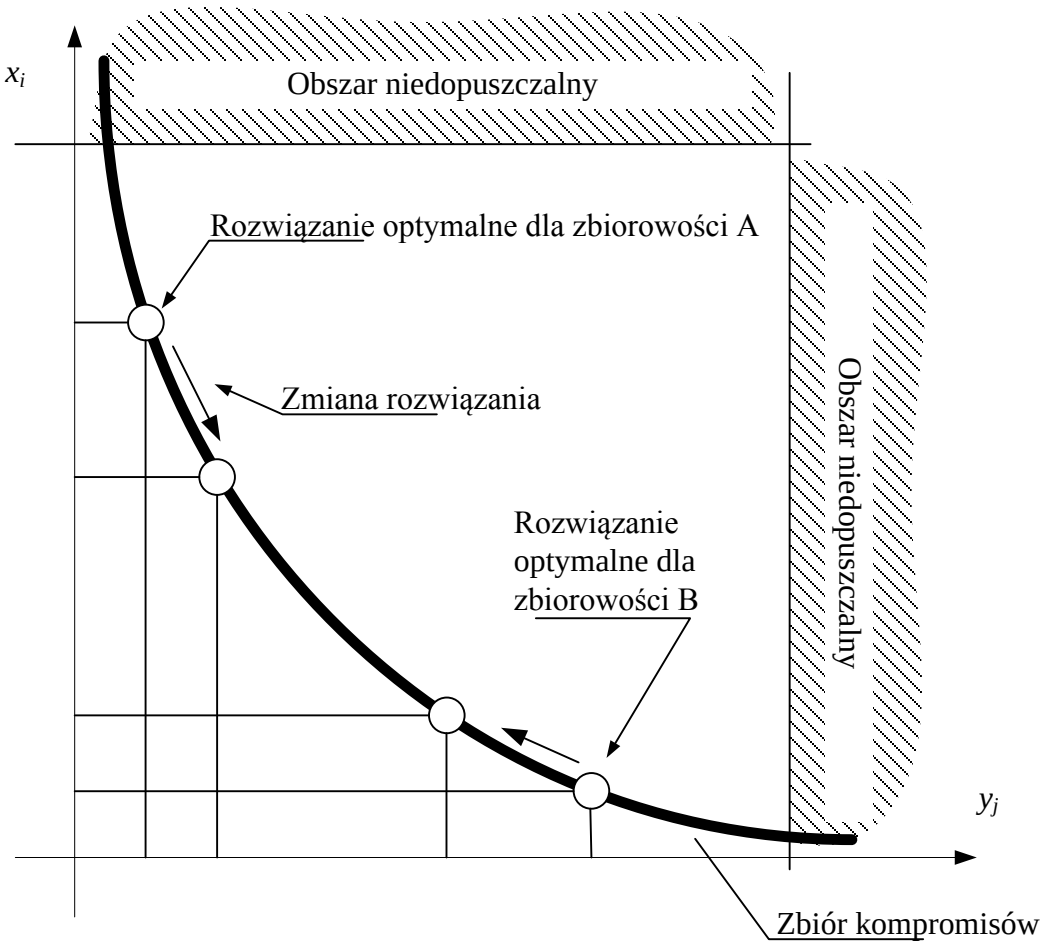
sytuacji w rodzinie, nieodnoszącym się do konkretnego przypadku. Przypadek każdej rodziny (jako pewnej wspólnoty kobiety i mężczyzny) jest indywidualny. W każdym przypadku rodzinę można charakteryzować przez specyficzne potrzeby i możliwości jej członków. Konieczny jest taki model, który bierze pod uwagę właśnie tę specyfikę.

1.3.Model optymalny

Trzecim rozważanym przypadkiem będzie sytuacja, w której nie nadaje się wag poszczególnym cechom. W technice sytuacja taka zachodzi przy tak zwanej optymalizacji wielokryterialnej (polioptymalizacji). Zastosowanie tejże metody pozwala na poszukiwanie rozwiązania optymalnego przy różnych sprzecznych kryteriach jednostkowych (tutaj potrzebach, możliwościach, działaniach). W metodzie tej nie występuje pojedyncza funkcja celu, lecz wiele elementarnych funkcji. W rozważanym przypadku, przypomnijmy - dla wychowania i pracy - można to zapisać następująco:

$$q = f\left(x_i, y_j\right) = \begin{cases} x_{praca} \\ x_{wychowanie} \\ y_{praca} \\ y_{wychowanie} \end{cases}$$

Rozwiązaniem tak postawionego problemu optymalizacyjnego, nie jest jedno rozwiązanie optymalne jak w przypadkach poprzednich, lecz zbiór rozwiązań optymalnych - tak zwany zbiór kompromisów *Q*. Elementy należące do zbioru kompromisów różnią się od siebie, co do wartości jednakże, co ważne, każde z nich jest optymalne. W dwóch poprzednich przypadkach wynikiem jest konkretne optymalne rozwiązanie obowiązujące "wszystkich" uczestników procesu. W tym przypadku rozwiązań jest wiele, w związku z tym, aby można było je zrealizować należy z tego zbioru wybrać jedno konkretne rozwiązanie. Każde z tych rozwiązań bierze pod uwagę możliwości kobiety i możliwości mężczyzny, ich pragnienia a na dodatek wiele wariantów ich życiowej sytuacji. Zaletą tego podejścia jest okoliczność, że wyboru tego można dokonać indywidualnie dla konkretnego przypadku (np. dla konkretnej rodziny, ale także mieszanego zespołu w pracy itd.) oraz można je przewartościować przy zmianie uwarunkowań, przy zachowaniu optymalności każdego z rozwiązań. Dla lepszego zrozumienia sytuację wielokryterialną przedstawiono na poniższym rysunku.



Rysunek 1.

Pozostaje jednak ważna tu kwestia metody wyznaczania optymalnego, konkretnego rozwiązania. Aparat matematyczny, choć wydaje się pomocny przy wyjaśnieniu różnic w konstruowaniu relacji między płciami, nie pozwala się bezpośrednio przenieść na grunt antropologii. Dla tego przeniesienia jest potrzebna miłość i otwartość małżonków, wrażliwość kobiety i mężczyzny na indywidualne możliwości i potrzeby, z uwzględnieniem dobra każdego z członków rodziny. Przy takiej wzajemnej otwartości wydaje się możliwe w każdej sytuacji wypracowanie algorytmu, który znajduje uzasadnienie w konkretnej rodzinie, w konkretnym potencjale jej członków. Przy takim postrzeganiu nie będziemy mówić o żadnym sztywnym podziale ról, ów podział będzie związany z określoną konstelacją możliwości i potrzeb. Jeśli będzie to naprawdę model optymalny w danej rodzinie, to przy jego kreowaniu niewątpliwie wykorzystany zostanie zarówno potencjał płciowy kobiety i mężczyzny, jak i ich indywidualne możliwości, co będzie skonfrontowane z potrzebami poszczególnych członków a zarazem z dobrem całej rodziny. [10] Możemy przypuszczać, że na gruncie każdej rodziny model ten będzie się inaczej realizował, poprzez inny podział ról, obowiązków itd.

[10] Studium rodzinnych biografii pokazuje, jak relacje między kobietą i mężczyzną optymalizowały się już a jeszcze w innych realiach społeczno historycznych. Warto wziąć pod uwagę choćby związek Maryli i Wacława Wolskich (artystki i wynalazcy) o czym przeczytamy w: Maryla Wolska, Beata Obertyńska, *Wspomnienia,* PIW, Warszawa 1974 czy Marii Corsini i Luigiego Beltrame Quattrocchi (G.P. Di Nicola, A. Danese, *Aureola dla dwojga. Maria Corsini i Ligi Beltrame Quattrocchi,* tłum. A. Wojnowski, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2004;

2 PRÓBA PODSUMOWANIA

Współcześnie, w związku ze zmianami, które dotykają między innymi rodziny, mówi się o jej kryzysie. Z drugiej strony przeobrażenia społeczne mogą być źródłem konstruktywnych procesów, które zaowocują twórczą ewolucją rodzin. W pewien sposób w samą ewolucję już wpisana jest twórczość, tu jednak zestawienie dwóch pojęć ma na celu jednoznaczne zwrócenie uwagi na charakter tych zmian. Cechy, talenty, możliwości dzięki obcowaniu w relacji, (która dla obydwu osób jest znacząca) zwielokrotnią się, pomnożą, nabiorą nowego charakteru. Nie dokona się to w z góry zaplanowanym kierunku ani w sposób poddający się statystycznym uogólnieniom. W każdej relacji może zostać wypracowany niepowtarzalny jej algorytm. Wypracowanie takiego algorytmu w relacji kobiety i mężczyzny daje możliwość poradzenia sobie z równością i różnicą na drodze, na której mężczyzna i kobieta przekraczają siebie, swoje egoistyczne „ja" (poprzez wzajemną przyjaźń, miłość i afirmację). W integracji kobieta i mężczyzna mogą doświadczać nowej jakości bytowania, postrzegania, przeżywania, integracja daje im też nową perspektywę spojrzenia na problemy, których doświadczają w relacji: spojrzenia wielokryterialnego – uwzględniającego różne potrzeby i możliwości. Optymalne rozwiązanie, które wypracują osoby w relacji, może być za każdym razem inne, definiuje się ono w konkretnym związku.

Sources

1. BERNAY T., CANTORD.W. (red.) *The psychology of today's wom*en, Cambridge, Harvard University Press, 1986.
2. CUNNINGHAM J., ROBERTS P., *Zakupy na obcasach. Sekrety kobiecych motywacji*, PWN 2012, Warszawa ,16p. ISBN 978-83-01-16858-2.
3. CROSSS.E., MARKUS H.R., *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze,* w: B.Wojciszke (red.), Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004, Gdańsk, 67-68p , ISBN 83-89120-07-0.
4. ECLER_NOCOŃ B., *Wychowanie a płciowość w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2013, Katowice, ISBN 978-83-226-2145-5.
5. JORDAN J.V., KAPLAN A.G., MILLER J.B., STIVER J.P., SURREY J.L., *Women's growth in connection*, Guilford Press, 1991, New York.
6. LYKES M.B. (red.), *Gender and personality: Current perspectives on theory and research,* Duce University Press, 1985, Durham.
7. MARCUS H., OYSERMAN D., *Gender and thought: the role of the self-concept,* (w:) M.Crowford, M.Hamilton, *Gender and thought*, Springer-Verlag, 1989 New York, 100-127p.
8. MELOSIK Z,, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej,* Wydawnictwo Wolumin, 2002, Poznań, ISBN 83-88536-25-7.
9. DI NICOLA G.P., DANESE A., *Aureola dla dwojga. Maria Corsini i Ligi Beltrame Quattrocchi,* tłum. A. Wojnowski, Edycja Świętego Pawła, 2004., Częstochowa, ISBN 83-7168-621-8
10. PESCHEL M., RIEDEL C., Metody podejmowania decyzji kompromisowych w zagadnieniach inżynieryjno-technicznych, Wydawnictwo Naukowo- Techniczne, 1979, Warszawa, ISBN 83-204-0012-0.
11. SCHAFF S., *Vera Nabokova. Portret małżeństwa,* tłum. W.E. Próchniewicz, Twój Styl, 2007, Warszawa, ISBN 83-7163-521-4
12. WOLSKA M., OBERTYŃSKA B., *Wspomnienia,* PIW 1974, Warszawa.

Contact

Dr hab. Beata Ecler-Nocoń
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii
40-126 Katowice
Ul. Grażyńskiego 53
Tel: 32 35 99 721
502 362 232
Email: b_eclernocon@interia.pl

LITERATÚRA PRE DETI V PROCESE DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCIE

LITERATURE FOR CHILDREN IN THE PROCESS OF DIDACTIC COMMUNICATION

Lenka Szentesiová

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá didaktickým uplatnením žánrov detskej literatúry vo vyučovacom procese. Konkrétne ide o žáner autorskej rozprávky a jej uplatnenia v rámci rozvíjania interpretačných kompetencií žiakov. Teoretická časť príspevku skúma problematiku detského aspektu a rozprávky ako „fenoménu“ detského čítania. Nasledujú zásady tvorivej interpretačnej práce s literárnym textom. Druhú časť príspevku reprezentujú ukážky z konkrétneho literárneho textu (rozprávky) a naň nadväzujúce modelové úlohy, zamerané na rozvíjanie tvorivosti.

Kľúčové slová: *interpretácia, detský aspekt, rozprávka, tvorivosť, čitateľ*

Abstract

The article concerns the didactic application genres of children‘s literature in teaching. Specifically is about genre author‘s fairy tale and its application in developing interpretative competence of students. The theoretical part of the article investigates the problem of child aspect and a fairy tale as a “child reading phenomenon”. The following principles of creative interpretative work with literary text. The second part of the article represents samples from a particular literary text (fairy tale) and subsequent model activities, aimed at developing creativity.

Key words: *interpretation, child aspect, fairy tale, creativity, reader*

1 LITERATÚRA PRE DETI V PROCESE DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCIE

1.1. Teoretické východiská recepcie umeleckej literatúry detským recipientom

Recepciu umenia, literatúru nevynímajúc, chápeme ako komplexný proces dekódovania a interpretácie umeleckého posolstva, ktorý však má pri detskom čitateľovi isté špecifiká. Tie sú podmienené primárne ontogeneticky, pričom vývinový aspekt recepcie textu je nespochybniteľný rovnako na strane príjemcu, ako aj na strane autora textu. Deti vnímajú a chápu svet inak než dospelí a ak je literárny text „šifrou“ tohto sveta, pri vytváraní jej kódu musí byť autor viac než obozretný. Obozretnosť sa pritom dotýka najmä napĺňania autorskej intencie, pri ktorej „sa treba vyvarovať dvoch krajností — na jednej strane môže byť intencia a s ňou súvisiace posolstvo textu pre detského čitateľa zastreté do takej miery, že sa text pre dieťa stáva nezrozumiteľným a na druhej strane je autorský zámer a s ním súvisiace posolstvo textu také triviálne, banálne, že pre dieťa nie je jeho odkrývanie nijakou výzvou, lebo je podceňovaným komunikačným partnerom. Obidve krajnosti sú v literatúre pre deti a mládež nežiaduce, pretože neberú ohľad na recipienta“ (Andričíková 2011, s. 120). Vybalansovať túto rovnováhu nie je jednoduché, no ak je v hraniciach žánru zachovaná, čítanie samotné sa pre dieťa stáva zážitkom a dieťa tzv. kompetentným čitateľom, schopným akceptovať estetický rozmer diela a zároveň ho podrobiť analyticko-interpretačnému rozboru. Pri ňom však treba opätovne zohľadniť ontogenetické a vekové obmedzenie dieťaťa. Od nadobudnutia

interpretačnej kompetencie následne detský recipient prechádza k pochopeniu zmyslu (užšie významu) textu. Treba pritom zohľadniť skutočnosť, že „význam textu je skúsenosťou subjektu a zároveň vlastnosťou textu, je tým, čomu rozumieme, a súčasne tým, čomu sa v texte snažíme rozumieť. Význam je určovaný kontextom, pretože kontext zahŕňa jazykové pravidlá, situáciu, v ktorej sa nachádzajú autor i čitateľ“ (Culler 2002, s. 76). Na základe uchopenia tejto sémantickej bázy sa u detského recipienta aktivuje proces, ktorému zjednodušene hovoríme čítanie s porozumením.

Za recepčne najprístupnejší literárny korpus sa v systéme primárneho vzdelávania považuje práve detská literatúra, resp. literatúra pre deti a mládež. Ide o okruh typologicky aj tematicky veľmi členitý, všetky jeho súčasti však spĺňajú základnú (takpovediac esenciálnu) podmienku, a síce zohľadnenie detského aspektu. Ten je charakterizovaný ako „v podstate detské videnie a hodnotenie sveta a života, ako ono vyplýva z úrovne a charakteru detskej psychiky a osobnosti. Tento aspekt obsahuje v sebe dve subšpecifiká, gnozeologické a spoločenské, vzťah detí k realite a vzťah detí k spoločenskému životu. Sú to napokon parametre, ktoré určujú i charakter osobnosti človeka vôbec.“ (Miko 1980, s. 9 — 10). Bez ohľadu na prípadné eticko-axiologické koreláty detskej pôsobenia detskej literatúry nesmieme zabúdať, že je v prvom rade umením a jej cieľom je na ceste do dospelosti „vychovať“ z dieťaťa kultúrneho a kultivovaného čitateľa, teda formovať jeho estetické vedomie a cítenie. Inak povedané, „úroveň literárnej kultúry každého jednotlivca sa individuálne i spoločensky prejavuje v jeho schopnosti komunikovať s partnermi o literatúre, zaradiť literatúru medzi tie oblasti ľudskej existencie, ktoré sprevádzajú človeka počas celého života, ktoré sú pre neho životnou nevyhnutnosťou“ (Obert 1998, s.6). Domnievame sa, že tento cieľ je splniteľný aj v podmienkach didaktickej praxe na úrovni primárneho vzdelávania za predpokladu, že sa v nej k práci s literárnymi prameňmi a didaktickými materiálmi pristupuje tvorivo, s cieľom rozvíjať nielen kognitívne (pamäťové), ale aj interpretačno-analytické schopnosti žiakov.

1.2. Rozprávka a riekanka ako texty „prvého kontaktu“ dieťaťa s fikčným svetom

S literatúrou je dieťa v prirodzenom kontakte od narodenia a stáva sa jej prijímateľom oveľa skôr, než pred nástupom na školskú dochádzku. Netreba vari zdôrazňovať, že úlohu školy v období raného detstva supluje rodinné prostredie, v ňom sa formujú prvotné čitateľské návyky, uchovávané neraz až do dospelosti. Nezastupiteľnú úlohu v tomto období zohráva rodičovská kuratela, v ktorej sa rodič stáva prvotným „mediátorom“, nenásilne sprostredkúvajúcim dieťaťu estetické hodnoty literatúry. Formy takejto literárno-komunikačnej interakcie môžu byť rôzne (ako príklad spomeňme čítanie rozprávok deťom nielen pred spaním, slovné hry, základom ktorých sú riekanky a krátke veršované útvary s posilnenou rytmickou funkciou a i.) Čitateľské návyky (na danom stupni gramotnosti ešte nie je adekvátne hovoriť o stratégiách), ktoré dieťa nadobudne pred príchodom do školy v rodine a prípadne v predškolských zariadeniach, prirodzene usmerňujú aj jeho preferencie v staršom veku, ani tu však nemôžeme opomenúť spomínaný vývinový, teda ontogenetický aspekt recepcie. Vo vzťahu dieťaťa k literárnemu textu platí známa premisa, konštatujúca, že „dítě chápe jeho text mnohem intenzivněji než dospělý v jeho typovosti, v jeho obecných charakteristikách. (...) Proměny psychických znaků dítěte proto nacházejí svůj odraz rovněž v proměnách druhově žánrové skladby jeho literatury v průběhu čtenářské geneze“ (Chaloupka — Nezkusil 1976, s. 16).

V najranejších etapách kontaktu dieťaťa s literatúrou sa pripisuje významné miesto detskej riekanke, teda krátkemu veršovanému slovesnému útvaru. Dôležitosť riekanky pritom vyplýva z jej rytmickej usporiadanosti, vďaka ktorej ju dieťa môže vnímať zmyslovo (sluchom). Zmyslová percepcia literárneho diela je pre dieťa v tomto veku dôležitá aj z dôvodu synkretického (t.j. celostného) vnímania sveta, v ktorom ešte nie je schopné odlíšiť

žánrové kódy jednotlivých druhov a typov literatúry. „Takto vybudovaný text je skandovateľný(...) a býva často sprevádzaný aj pohybom. Postupne sa však podvedomá pozornosť dieťaťa (súvisiaca s rozvíjaním jeho myslenia v komplexoch) prenáša zo stopy (slova) na vyšší celok, t.j. na verš. (...) S tým súvisí skutočnosť, že v období, keď sa dieťa učí čítať, ustupuje skandovanie a vymieňa ho prednes, založený na intonovaní celistvých výpovedných jednotiek.“ (Stanislavová 2011, s. 141).
Preferovaným literárnym žánrom v období mladšieho školského veku sa po riekanke stáva rozprávka. Jej obľuba sa zvyčajne vysvetľuje tým, že ide o fikčný útvar, využívajúci fantazijne princípy (postavy s nadprirodzenými schopnosťami, dejové zvraty s atribútmi zázračna) a u dieťaťa tým posilňuje schopnosť imaginatívnosti myslenia (tvorby predstáv), nakoľko čitateľ vníma vymyslený rozprávkový príbeh ako súčasť reality. Toto „stotožnenie“ je však taktiež ontologicky ohraničené a po 9. roku života dieťaťa sa jeho chápanie rozprávky výrazne mení. „Jestliže pro dítě v období naivního realismu měla fantazie pohádky výrazně předmětný ráz, pak později fantazie pohádky nabývá povahy jakési protiváhy běžných sdělovacích postupů. (...) Pohádka se svou fantazií stává dítěti v gnoseologickém smyslu nepravdou, jíž (...) ‚mohou věřit jenom malé děti’, ale právě tímto svým aspektem se stává zároveň i jakýmsi *korektivem rozvíjejících se rozumových schopností dítěte*, a dítě si je u pohádky subjektivně stvrzuje — přesvědčujese, že už samo ‚pozná’ fantazijní výmysl pohádky“ (Chaloupka — Nezkusil 1976, s. 66.) Či už v predškolskom alebo mladšom školskom veku sa rozprávka, v rôznych podobách a variantoch stáva dôležitým činiteľom nadobúdania čitateľských kompetencií dieťaťa. Deje sa tak najmä za predpokladu, že k nej, ako k (doplňujúcemu) didaktickému materiálu učiteľ pristupuje tvorivo, s dôrazom na interpretačný rozmer.

1.3. Tvorivá interpretácia rozprávkového textu

V nami použitej práci s rozprávkovým textom budeme vychádzať z tvorivo-humanistického modelu výchovy rozpracovaného M. Zelinom, ako ho vo svojej práci sumarizuje M. Petríková (porov. Petríková 2012, s. 12 — 20). Výberovo z neho uvádzame niekoľko bodov rozvíjajúcich kreatívnu recepciu textu, ktoré možno uplatniť nielen v sekundárnom, ale aj vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania.

Zásady tvorivej interpretácie umeleckého textu (porov. Petríková 2012)

- nachádzanie estetickej stránky v živote jej komparáciou s umeleckou povahou literatúry, estetizáciou všednosti prostredníctvom dialogických metód (rozhovor, diskusia, polemika atď.)
- odkrývanie problémov epiky prostredníctvom reprodukcie, tvorivej fantázie, aktualizácie príbehu slovom a obrazom.
- tvorba analógií ku konkrétnej rozprávke
- tvorba príbehov na podnety z prečítaného umeleckého textu
- tvorba fantazijných obrazov na základe empatického vciťovania sa do objektu záujmu (literárna postava, predmet, jav z príbehu atď.)
- recepcia literárnej postavy, simulovaný dialóg s postavou, vciťovanie sa do postavy a preberanie jej optiky pri nazeraní na skutočnosť, resp. pri riešení problémov.
- neverbálne techniky recepcie textu, stvárňovanie pohybom a obrazom.

2 APLIKÁCIA POSTUPOV TVORIVEJ INTERPRETÁCIE

2.1. Modelové využitie rozprávkového textu

Škála rozprávkových textov použiteľných ako tvorivý materiál v didaktickej praxi je veľmi široká. Vzhľadom na vek recipientov sa odporúča použiť kratšie texty, prípadne výňatky z dlhších textov. Pre našu potrebu sme zvolili modernú autorskú rozprávku (užšie „detskú biografiu“) mladej súčasnej prekladateľky a dramatičky Margit Garajszki, nazvanú *Bartók* z cyklu *Bratislavské rozprávky.* Ide o príbeh priateľstva medzi chlapcom a jeho dreveným kamarátom, ktorý „zapisuje“ ich spoločné zážitky a osudy rodiny Bartókovcov. Z didaktického hľadiska je v nej najzaujímavejšia práve postava hračky — nezbedného a šľachetného „malého rytiera“ *Dreveného princa*. Autorka si ako jej fyziognomickú inšpiráciu zvolila postavičku Pinocchia, ich charakteristiky sú však odlišné. Prostredníctvom antropomorfizácie bábky v texte sa deti oboznamujú nielen s jej dobrodružnými osudmi, ale súčasne sú im nenásilne vštepované pozitívne etické hodnoty — priateľstvo, úcta k rodičom a v neposlednom rade lokálpatriotizmus, teda hrdosť na rodné mesto. V tejto konkrétnej próze, ako napovedá aj podtitul edície, je ním Bratislava (v knižke pomenovaná dobovo ako Prešporok.) Vzhľadom na obsah a recepčné nároky je vhodné zaradiť rozprávku ako doplnkové čítanie pre staršie deti, ktoré už majú zvládnutú grafickú úroveň recepcie textu a formuje sa u nich schopnosť sémantického porozumenia (napr. žiakov 4. ročníka) Nakoľko ide o pomerne rozsiahly text, je vhodné vyberať z neho kratšie ukážky doplnené úlohami. Ukážky, ktoré uvádzame v modelových úlohách sú krátené. Žiakom najprv prečítame krátky úryvok textu, následne im zadáme úlohy, ktoré naň odkazujú a nadväzujú.

2.2. Ukážka didaktickej interpretácie textu

Úryvok 1

Drevený princ odhodil ceruzku. Bol nespokojný. Nevedel, ako má príbeh rozbehnúť. Dostal totiž dôležité poverenie od Bratislavských rožkov. No nie od obyčajných makových alebo orechových podkovičiek. Od veľkých Bratislavských rožkov, aby zaznamenal príbeh Bartókovho detstva.

Vážne pochyboval o tom, že by si rozprávka napísaná jeho drevenou rukou získala priazeň fajnovejších detí.

Drevený princ rázne po vojensky vykročil. Päty sa mu svižne rozklopkali. Úlohu treba splniť, nemôže cúvnuť hneď na začiatku! Horko-ťažko vytiahol zásuvku písacieho stola. Vybral z nej strúhadlo, aby zastrúhal ceruzku. Možno potom ho budú písmenká lepšie poslúchať.

Naklonil sa nad papier a takmer už napísal úvodnú vetu, keď sa mu zrazu z hlavy zošmykla koruna.

Od úľaku potiahol ceruzkou po papieri. Na hárku sa škaredila hrubá čierna čiara. Zhlboka sa nadýchol a zložil si z hlavy korunu.

(M. Garajszki: *Bartók. Bratislavské rozprávky*, s. 6 — 7.)

- *Porozmýšľajte, podarí sa Drevenému princovi napísať príbeh a splniť úlohu? Pokračujte v rozprávaní jeho príbehu.*
- *Prečo Dreveného princa neposlúchajú písmenká? Spomeňte si, kedy naposledy neposlúchali Vás.*
- *Prečo je Drevený princ na začiatku rozprávky nespokojný?*
- *Pomôžte princovi s písaním rozprávky o jeho kamarátovi Bartókovi. Aká má byť jej prvá veta? Spomeňte si, ako v knižkách zvyčajne začínajú rozprávky.*
- *Porozmýšľajte, ako sa asi cítil Drevený princ, keď sa mu nedarilo začať písanie rozprávky. Ako by ste ho povzbudili, aby sa nebál?*
- *Je ľahšie písať rozprávky ceruzkou alebo perom? Ako sa asi píšu dnes?*

- *Nakreslite kráľovskú korunu, ktorá princovi spadla z hlavy.*

Úryvok 2

Keby sa v jednu hviezdnu noc zjavila Modrá alebo celkom obyčajná dobrá víla a spýtala by sa Dreveného princa, aké je Bartókovo najväčšie želanie, odpovedal by, že chce byť klaviristom a hudobným skladateľom. Takže v tomto by sa mu malo pomôcť. Nuž a aké prekážky stoja Bartókovi v ceste? Drevený princ si chvíľu lámal hlavu, potom usúdil, že jednou z najväčších prekážok je chudoba. Rodina Bartókovcov nežila v blahobyte. Mohli sa spoliehať len na Mamin zárobok. Drevený princ si zaumienil, že ak ho korunujú za kráľa, z kráľovskej pokladnice pošle rodine veľkú truhlicu plnú zlatých mincí. Druhou vážnou prekážkou, s ktorou sa musel Bartók popasovať, bol príznak choroby. Lekári sa pri každej príležitosti pokúšali zistiť stav Bartókových pľúc. Poklopkávali mu po hrudníku a počúvali jeho dýchanie. Drevený princ si nevedel predstaviť, čo lekári v bielych plášťoch počujú. Že im niekto zvnútra zaklope späť?

(M. Garajszki: *Bartók. Bratislavské rozprávky,* s. 26 — 29.)

- *Ako chcel Drevený princ pomôcť Bartókovi, aby jeho rodina nežila v chudobe?*
- *Ako by ste vy pomohli kamarátovi, ktorý nemá veľa peňazí?*
- *Porozmýšľajte, koľko mincí z kráľovskej pokladnice by Drevený princ musel dať Bartókovej rodine, aby sa jej žilo ľahšie.*
- *Aký dobrý skutok okrem darovania mincí mohol ešte Drevený princ pre rodinu Bartókovcov vykonať?*
- *Porozmýšľajte, čo je pre Bartóka ťažšie: žiť v chudobnej rodine a nemať veľa peňazí alebo byť často chorý, ležať stále v posteli a nemôcť sa hrať s kamarátmi?*
- *Čo by ste poradili Bartókovi, aby čím skôr vyzdravel?*
- *Porozmýšľajte, ako sa mohol chorý Bartók zahrať sám doma bez kamarátov, iba s Dreveným princom. Aké hry by ste im poradili, aby im rýchlejšie prešiel čas?*

Úryvok 3

Drevenému princovi ostala už len jedna dôležitá úloha: aby pekne usporiadal jednotlivé strany rozprávky, ktorú o Bartókovi napísal. Podišiel k písaciemu stolu, aby z neho vybral popísané hárky. Vytiahol zásuvku - a bola prázdna. To je ale záhada! Kam sa podela jeho rozprávka? Snoril, hľadal, ale nikde ju nenašiel. Hádam sa neprepadla do zeme, musí tu niekde byť! Vtedy za chrbtom začul škodoradostný smiech Elzinej bábiky. Otočil sa a v jej ruke zbadal svoju rozprávku. Bábika si ju bez jeho dovolenia prečítala. Pravda, ani si od neho žiadne dovolenie nepýtala. Namiesto toho trúsila na Dreveného princa a jeho rozprávku zlomyseľné poznámky! Mávala pritom vo vzduchu popísanými hárkami, škodoradostne sa chichotala a ukazovala prstom na Dreveného princa, ktorého nazvala Gašparkom. Vraj Gašparko! Veď jeho vystrúhali zo vzácneho dreva a má pohyblivý trup aj končatiny! Gašparko nosí namiesto koruny špicatú čiapku a v ruke nemá meč, ale palicu. Drevený princ je dobre vychovaný, a tichý, zatiaľ čo Gašparko, akoby mal poriadne podrezaný jazyk. Možno je to fajn bábka, len sa nenaučila, čo sa sluší a patrí, nevie sa správať.

(M. Garajszki: *Bartók. Bratislavské rozprávky,* s. 40 — 41.)

- *Prečo Drevený princ nevedel nájsť svoju rozprávku?*
- *Čo nepekné vykonala bábika Drevenému princovi?*
- *Ako by ste bábiku potrestali?*
- *Ako by mohla bábika napraviť svoj zlý skutok?*
- *Nakreslite obrázok pyšnej bábiky.*
- *Porozprávajte, ako sa asi cítil Drevený princ keď videl, ako mu bábika ublížila.*
- *Porozprávajte, ako by príbeh pokračoval, keby bábika princovi rozprávku nevzala a nevysmievala sa mu.*

- *Spomeňte si, kedy ste sa zachovali ku kamarátom nepekne. Porozprávajte príhodu spolužiakom.*
- *Prečo sa Drevený princ hneval, keď ho bábika nazvala Gašparkom?*
- *Čím všetkým sa Gašparko líši od Dreveného princa? Nakreslite jeho obrázok.*
- *Poznáte nejakú inú rozprávkovú figúrku vystrúhanú z dreva? Z akých rozprávok?*

3. ZÁVER

Na podklade troch ukážok z autorského rozprávkového textu a s nimi súvisiacich modelových interpretačných úloh, sme sa v príspevku snažili poukázať na možnú aplikáciu princípov tvorivej interpretácie textu podľa didaktických zásad tvorivo-humanistickej metódy M. Zelinu (porov. Petríková 2012, s. 12 —20.) Použité modelové úlohy preukázali, že našimi najpoužívanejšími princípmi boli tieto:

- nachádzanie estetickej stránky v živote jej komparáciou s umeleckou povahou literatúry, estetizáciou všednosti prostredníctvom dialogických metód (rozhovor, diskusia, polemika atď.)
- odkrývanie problémov epiky prostredníctvom reprodukcie, tvorivej fantázie, aktualizácie príbehu slovom a obrazom.
- tvorba analógií ku konkrétnej rozprávke
- tvorba príbehov na podnety z prečítaného umeleckého textu
- tvorba fantazijných obrazov na základe empatického vciťovania sa do objektu záujmu (literárna postava, predmet, jav z príbehu atď.)

Avšak nielen nami uvedené, ale aj mnohé iné úlohy zacielené na podporu tvorivosti sú dôkazom toho, že formovanie detského čitateľa môže prebiehať hravou a zážitkovou formou, ktorá je celkom iste osožnejšia a efektívnejšia, než pasívna recepcia textu, a to už na primárnom stupni vzdelávania. Je preto potrebné ju v didaktickej praxi presadzovať dôraznejšie než dosiaľ.

Použitá literatúra

1. ANDRIČÍKOVÁ, M. *Umelecká hodnota a detský recipient*. In. LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*.1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9. Kapitola 4.2., s. 119 —133.
2. CULLER, J. *Krátký úvod do literární teorie*. 1. vydanie. Brno: HOST, 2002, 168 s. ISBN 80-7294-070-8.
3. GARAJSZKI, M. *Bartók. Bratislavské rozprávky*. 1. vydanie. Bratislava: Bratislavské Rožky — Poszonyi Kifli, o. z., 2013, 52 s. ISBN 978-80-971220-3-4.
4. CHALOUPKA, O. *Pohádka*. In. CHALOUPKA, O., NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II.* 1. vydanie. Praha: Albatros, 1976, 134 s. Kapitola 3, s. 52 — 77.
5. MIKO, F. *Hra a poznanie v detskej próze.* 1. vydanie. Bratislava: Mladé letá, 1980, 277 s.
6. NEZKUSIL, V. *Základní otázky genealogie v literatuře pro děti a mládež.* In. In. CHALOUPKA, O., NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II.* 1. vydanie. Praha: Albatros, 1976, 134 s. Kapitola 1, s. 9 — 32.
7. OBERT, V. *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. 1 vydanie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1998, 151 s. ISBN 80-8050-158-0.
8. PETRÍKOVÁ, M. *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória — poetológia — aplikácia.* 2. rozšírené vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2012, 190 s. ISBN 978-80-555-0620-3.

9. STANISLAVOVÁ, Z. *Ontogenetická podmienenosť žánrov v čítaní detí*. In. . In. LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*.1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9. Kapitola 4.3., s. 140 — 146.

Kontaktné údaje

Mgr. Lenka Szentesiová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Ústav pedagogických vied a štúdií.
Račianska 59
813 34 Bratislava
Tel: 02/50 222 158
framinka@gmail.com

QUALITY OF PHD STUDIES AND INTERCULTURAL COMPETENCIES IN GLOBAL SOCIETY

Loreta Staškūnienė, Jana Polachova Vaštatkova, Yanyan LI

Abstract

Globalization is changing characteristics of society, people's life and their mentality. In relevance to globalization, higher education is gaining new quality dimensions as well, internationalization including among the most important ones. Awareness in quality of doctoral studies supposes recognition of the need for PhD students' intercultural competencies. The article highlights that the impact of intercultural competencies for PhD quality still remains underestimated. Thus, the challenges of globalization, policy priorities of internationalization in tertiary education are analyzed. The presented idea of intercultural competencies has been justified by the concept of Self-directed Learning and the derived theories of Transformative Learning, Heutagogy and Pandragogy. The concept of intercultural competence has been analyzed in the aspects of the development stages (Fennes, Hapgood, 1997), dimensions (Byram, 1997) and level of formalization (Lauzackas, 2005). The later one may project an assumption that a set of intercultural competencies could be perceived as a metacompetence, thus bringing an added value to the doctoral studies.

Key words: *quality in PhD studies, globalization, interculturalism, internationality, intercultural competence, metacompetence.*

1. Introduction

Preconditions to focus on intercultural competencies have risen from the strategy of European educational policy applied in the last decay. On the 21 of October, 2010 there was issued the Salzburg II document suggesting the recommendations for the reform of doctoral education and approved by the European University Association (EUA) Council. In the document, there are considered two main issues: quality assurance and internationalization of PhD studies, thus universities are encouraged to collect international experience and to attract students from abroad (EUA CDE News. December 2010. Issue 10). EUA has formed Council for Doctoral Education (CDE) which consists of 210 members in 33 countries. CDE being a membership service focused on doctoral education has issued the guidelines for countries and institutions on development and implementation of international political declarations. In relevance with aforementioned Salzburg II document, strategy for PhD studies development in most of the European countries becomes highly oriented to internationalisation processes with a focus on issues as follows: to encourage international mobility of students to gain experience abroad in advanced research institutions; higher requirements for qualification of supervisors and Defence Board members related with international recognition.

In relevance with the European and national internationalization strategies, intercultural competencies should be analysed in context of significant societal changes. The powers of globalization give to internationalisation unique and qualitatively new dimensions. Globalization exists at the local, national and international levels and includes changes in economy (like trade liberalization), technology (like the Internet) and in society (capacity to work collectively across

borders) (Stienstra, 2003). Many researchers agree that “globalisation refers to fundamental changes in the spatial and temporal contours of social existence” (Stanford Encyclopaedia of Philosophy, 2006). Today’s society faces global problems instead of international ones. The prevailing paradigm is to "think and act both locally and globally" (Townsend, 2009). The challenge for researches is that the definition of the global problem concept does not appear to be any precise and widely agreed. For exploring global problems it is not enough to collect and to compare different countries experiences, moreover, researches are expected to recognize unique phenomena which cross the borders of nations, states and other entities. D. Savicevic (2008) points out that modern education is influenced by the *global learning paradigm* that indicates development perspectives – learning has to be a tool that helps mankind to learn how to understand other cultures, other civilizations, perceive global systems, their problems and options for solutions.

Considering studies’ quality there should be risen a question: are today’s PhD students ready to solve tomorrow’s global problems? Moreover - how could intercultural competencies serve to explore and solve global problems? The aim of the article is to reveal the concept of PhD studies’ quality by highlighting intercultural competencies in the aspects of development stages, dimensions and level of formalization at the same time stressing the importance of the PhD students’ intercultural competencies in the perspective of the global society. The concept of intercultural competencies is based on the ideas of the Self-directed Learning theory and its derivatives: Transformative Learning, Heutagogy and Pandragogy. The method that has been chosen – systematic analysis of the scientific literature and overview of political documents.

2. The role of intercultural competencies considering quality of doctoral studies

Since the objective of a “knowledge-based economy” was devised in the Lisbon Strategy, the growth of social productivity has been more and more connected with the training, research and innovation especially in higher education (Lisbon European Council, 2000). After a decade, the aim of “smart growth” is still emphasized by the economy based on knowledge and innovation as drivers (European Commission, 2010). The spread of globalization drive the mobility of academics from the ivory tower to real estate. Due to the globalization, doctoral education has a dual mission: to “build a nation’s infrastructure – prepare the next generation of professional and scholars for the local and national economy inside and outside of academia” and to “prepare domestic and international PhD candidates for participation in a global economy and an international scholarly community” (Nerad, 2006). The intercultural competencies have become a new standardized requirement for Ph.D. students in a globalized academic world. It is vital for the doctoral study programme to ensure the quality in developing the competencies of Ph.D. students needed in adjusting to the new challenge. Therefore, this requirement is also one of the most essential characters in evaluating the quality of doctoral education. Plenty of efforts are devoted to the research on doctoral education exclusively concerned with the recruitment, duration, completion and attrition rate; the relationship between supervisors and Ph.D. students, interaction among peers and social inclusion; the scale, composition, demographic characters and educational background of Ph.D. students; the organizational structure and internationalization; content of study and academic assessment of thesis; the employment of graduates (Li &

Poláchová Vašťatková, 2013). However, the deeper researches are seldom to be discovered with specific concentration on a respective subject, although it has been commonly recommended that it is benefit to explore the root of doctoral study including its pedagogy beneath the complicated education system (Young, 2001; Golde, 2007). In this article, the cultivation of intercultural competencies of Ph.D. students is concentrated in assuring the quality of doctoral studies.

The doctoral study programme is approved to be short of planning in a way to prepare for the Ph.D. students' professional development of identity. On the one hand, the doctoral education is characterized by a lack of systematically and developmentally organized preparation experiences (Austin & McDaniels, 2006: 397-456). On the other hand, the Ph.D. students fail to receive feedback to clearly explain their performance (Lovitts, 2004). To prepare the scholarship, graduate education is considered as the period of "anticipatory socialization" (Van Maanen, 1983a: 9-10). The socialization that occurs during graduate education contributes to how faculty members understand their work and assume their professional roles (Austin, 2002). Through formal and informal opportunities, the socialization occurs as doctoral students learn knowledge and skills required for work in the field, interact with faculty and student peers, and integrate into the activities of their specialties (Weidman & Twale & Stein, 2001: 25-27). There has been a continuing interest in the preparing process of the socialization to the academic culture (Antony, 2002). In the cognitive dimension, the novice professional needs extensive knowledge as a basis for professional practice and authority (Freidson, 1986). In the research on the graduate students' socialization, Weidman, et al. developed a framework with the core of institutional environment of the higher education institutions in which the professional preparation occurs (2001: 55-83). Engaging faculty through the interaction among students as well as the interaction between students and faculty members is distinguished to be the valuable opportunity for their socialization in the doctoral study programme (Gardner, 2010). Based on her longitudinal interviews with the graduates in various disciplines including humanities, sciences, social sciences and professional areas at three universities, Austin (2002) founds the discrepancies between the preparation of graduates and the realities of both academic work and the academic labor market. Regarding the discipline of education, the journal clubs and list-based examinations are introduced to be adapted to help socialize students into the norms and values of the profession (Golde, 2007). The proper preparation in research methodologies of doctoral students in education has been widely discussed in designing the curriculum (Page, 2001). It has been proposed that the doctoral students' experience should be involved as the evidence in shifting the study programme in the following research (Leonard, et al., 2006: 42). As a conclusion, the study experience in doctoral study programme is a process of socialization to the academic culture for future researchers.

However, the problem of social isolation and racial inclusion has risen in the doctoral institutions. And the reasons have been discovered in three aspects. Firstly, the shortage of interaction needed from peers in the institutions. For newer enrolments, the advanced ones are expected to play the role as emotional mentors (Gardner, 2010; Brown, 2009). However, the students with similar cultural background remain limited contacts with their own social group in the programme (Holbrook, et al., 2004). The influence of culture on the feeling of social isolation in doctoral programmes is one of the most identifying factors in student attrition (Ali & Kohun, 2008). The problem is also typical for foreign students' racial inclusion in the doctoral education institutions. For example, Asian students are not expecting to receive limited guidance from their supervisors and work in isolation (Borg, et al., 2009). The academic and non-academic influences on

graduate degree plans were identified for the racial differences among African American, Hispanic, and White students in a longitudinal survey (Pascarella, et al., 2004). It was revealed the barriers, inequalities and hierarchies encountered by Chicanos/Latinos (as) through their doctorate programmes (Ramirez, 2007). "Race remains a salient factor for the study participants, even though a climate of inclusiveness in the classroom and strong support from the faculty were described by most" (DeBoyes, 2009). The social isolation is needed to be considered at the broader institutional and emotional support and specific departmental level (Janta & Lugosi & Brown, 2014). The institutional culture provides the resources and platform for Ph.D. students' studies, thus recognition intercultural competences development as an aid for doctoral studies' quality improvement is at most important.

3. Intercultural Competencies Model

The proponents of constructivism define competency as the process of development (developmental approach). *The model of intercultural competencies' development* (Fennes, Hapgood, 1997) indicates competencies as certain forms of relation with culture: *Ethnocentrism* – natural situation of a person who has not been in relation with other cultures and evaluates the world according to the standards of his own cultural group, ready to protect the standards from other groups, a*wareness* – the phase allowing perceive the fact that there are cultural differences, u*nderstanding* phase let us understand the roots of the intercultural differences and their influence to others, a*cceptance and respect* phase is a start for understanding of cultural variety as a source of development and value, *appreciation and valuin*g – when there are found valuable opportunities that are missed in the own culture, *exchange* – when there appear new attitudes and skills that are unusual both for own and for foreign culture, *intercultural competence* – a phase when there is learnt how to act effectively tot only protecting own identity, but also accepting peculiarities of other cultures.

In the intercultural competencies model, Byram (1997) has defined following dimensions:

- Attitude - this is curiosity and – at the same time – openness, readiness to stop distrust for other cultures and the exaggerated confidence in the own culture, readiness to communicate with people with other cultural experience, wish to interpret differently, etc.);
- Knowledge – different knowledge about social groups of own and other culture, created products, knowledge about common interrelation processes of individual and society, knowledge about historical and modern relations between own and other culture, about national explanation of geographic space, knowledge about the reasons and roots of arisen misunderstandings;
- Skills for interpretation and linking – ability to interpret events and documents of other culture, explain and link those with events of own culture; to be able to recognize manifestations of ethnocentrism and interpret it's reasons; to be able to recognize and explain domains of misunderstanding, etc.
- Skills for discovery and interaction – this is ability to acquire new knowledge about culture and cultural practices, ability to apply these knowledge, attitudes and skills; ability to recognise significant cultural links and clarify their connotations; ability to identify and apply the similarities and differences of verbal and nonverbal processes,

ability to find and apply for help of public and private institutions that could assist connecting representatives of other culture, etc.

- Cultural awareness (critical cultural awareness/ political self-education) – ability – based on several criteria – critically evaluate perspectives, practices and products in own and other cultures and countries.

According to various authors (Williams, 2009; Deardorf, 2004), there may be considered at least three dimensions when constructing an *intercultural competencies model*: cognitive (knowledge about cultural differences), emotional (motivation and wish to act within intercultural situations) and behavioural (skills, abilities related with intercultural situations).

Based on the concept of R.Lauzackas (2005) it may be suggested, that the structure of intercultural competencies is uneven and the formal competencies are the least expressed (Figure 1).

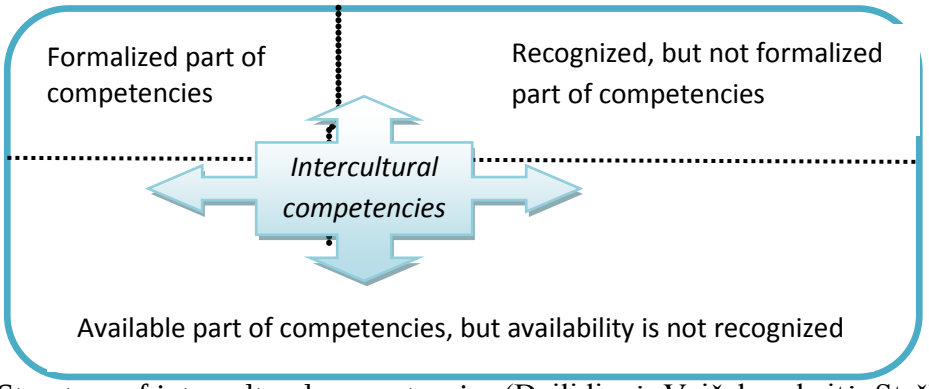


Figure 1. Structure of intercultural competencies (Dailidienė, Vaičekauskaitė, Staškūnienė, 2013)

As we see in the Figure 1, the smallest part is allocated for the formalized competencies, as the dimensions mentioned above, such as attitude, skills for interpretation and linking, cultural awareness, etc. are hardly to be formalized by diplomas or certificates. Much bigger is supposed to be a part defining "recognized, but not formalized" part of competencies. The biggest part is designed for those parts of intercultural competencies which are available for us, but we just don't know about that before we have stuck to a certain problem. The absence of formal assessment and clear awareness that the intercultural competencies are essential in PhD studies, leads us to assumption that a set of intercultural competencies could be perceived as a *metacompetence* (Dailidienė, Vaičekauskaitė, Staškūnienė, 2013*)*. Metacompetencies make an acquisition of new competencies and the use of available competencies more adaptive and efficient. "They refer to knowledge, motivation attributions, volitional skills that allow cognitive recourses to be used more efficiently across different tasks, in different content areas and for different purposes." (Weinert ,1999,p.12). It is the competency of competencies with its integral components: motivation, planning, purposeful activity and self-assessment that lead towards active individual improvement. Possessing such a meta-competence would be a strong precondition for students' participation in the intercultural environment: joint research, studies, teamwork.

5. Conclusions

According to the transformative view of education quality, there are definitions constructed: a) the quality is seen in terms of the extent to which the educational experience enhances the knowledge, ability, and skills of students (Astin, 1990); b) the quality is seen in terms of the extent to which the education system empowers the conceptual ability and self-awareness of the student. (Harvey & Burrows, 1992).

Following the qualitative research made in universities, the quality doctoral studies fulfil the following characteristics: foster the growth of Ph.D. students' professional knowledge, ability and skills in education, represents the first milestone of the initial socialization path of future university teachers, shapes the self-concept of Ph.D. students on their academic career as researchers (Li & Poláchová Vašťatková, 2013).

Considering the steadily growing importance of internationalization of studies and research within and outside universities, we may conclude that the aspect of intercultural competencies actualization is important for ensuring quality in PhD studies providing with particular tools for proper socialization and self-concept construction.

Do our students possess intercultural competencies in order to work successfully in the international or global context? Is it possible to make the transition into the intercultural context smooth and less stressful avoiding social isolation? The analysis of PhD students' intercultural competencies allows finding out if they could be recognized as meta-competencies that are driven by their main components: motivation, planning, purposeful action and self-assessment. At the same time, the findings might be helpful in constructing the hypothetical model for development options and at the same time ensuring the doctoral studies' quality. All strategic and implementation tools should be used to foster intercultural activities as this is the only way to exist aiming at globalized research and knowledge transfer.

Sources:

1. ALI, A. & FRED KOHUN. (2006). Dealing with isolation feelings at IS doctoral programs. International Journal of Doctoral Studies. 1, 21-33.
2. ANTONY, J. S. (2002). Reexamining doctoral student socialization and professional development: Moving beyond the congruence and assimilation orientation. In Smart, J. C. & Tierney, W. G. (eds.) Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Agathon Press. XVII, 349-380.
3. AUSTIN, A. E. & MCDANIELS, M. (2006). Preparing the professoriat of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In Smart, J. C. (ed.) Higher education: Handbook of theory and research. Netherlands: Springer. XXI, 397-456.
4. AUSTIN, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. The Journal of Higher Education. 73(1), 94-122.
5. ASTIN, A. W. (1990). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillan. Retrieved from http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf
6. BORG, M., MAUNDER, R., JIANG, X., WALSH, E., FRY, H. & DI NAPOLI., R. (2009). International students and the academic acculturation: The role of relationships in

the doctoral process. In Jones, E. (ed.). Internationalisation and the student voice. London: Routledge. pp.181-207.
7. BROWN, L. (2009). An ethnographic study of the friendship patterns of international students in England: An attempt to recreate home through conational interaction. International Journal of Educational Research. 48(3), 184-193.
8. BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Maters LTD.
9. DAILIDIENĖ, I., VAIČEKAUSKAITĖ, R., STAŠKŪNIENĖ, L., (2013). Actualization of the PhD Students' Intercultural Research Competencies in a Global Society. International Journal of Mediterranean Studies. Nr. 2 (6), p. 171-185. ISSN 1 8 5 5 - 3362 (printed), ISSN 2232-6022 (online).
10. DEARDORF, D. (2004). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education, Fall 2006, retrieved from http://jsi.sagepub.com/ .
11. DEBOYES, Z. M. (2009). A sense of trust through the eyes of African American doctoral students: an examination of how a predominantly White institution of higher education can create an environment of inclusiveness. University of Denver. Retrieved from http://digitaldu.coalliance.org/fedora/repository/object_download/codu%3A63363/ETD_DeBoyes_denver_0061D_10189.pdf-0/ETD_DeBoyes_denver_0061D_10189.pdf-0
12. EUROPEAN COMMISSION. (2010). EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels. 3 March. p.8. Retrieved from http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf
13. FENNES, H., HAPGOOD K. (1997*). Intercultural learning in the classroom; crossing borders*. London: Cassell.
14. FREIDSON, E. (2013). *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago. pp.17-35.
15. GARDNER, S. K. (2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. International Journal of Doctoral Studies. 5, 39-52.
16. GOLDE, C. M. (2007). Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? Educational Researcher, 36(6), 344-351.
17. HARVEY, L. AND BURROWS, A., 1992, 'Empowering students', New Academic, 1(3), pp. 1ff., retrieved from http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Empowering%20student%201992%20Harvey%20and%20Burrows.pdf
18. HOLBROOK, A., BOURKE, S., LOVAT, T. & DALLY, K. (2004). Investigating Ph.D. thesis examination reports. International Journal of Educational Research. 41, 98-120.
19. JANTA, H. & LUGOSI, P. & BROWN, L. (2014). Coping with loneliness: A netnographic study of doctoral students. Journal of Further and Higher Education. 38(4), 553-571.
20. LAUŽACKAS R., *Profesinio rengimo metodologija: monografija.* Kaunas, 2005.
21. LEONARD, D., METCALFE, J., BECKER, R. & EVANS, J. (2006). Review of literature on the impact of working context and support on the postgraduate research student learning experience. Higher Education Academy and UK GRAD Programme. p.42.
22. LI, Y. & POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J. (2013). Review on quality of doctoral study program. Journal of Modern Science. 19(4), 123-142.

23. LISBON EUROPEAN COUNCIL. (2000). Lisbon strategy: Presidency conclusions. 23 and 24 March. Retrieved 02.01.2014 from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
24. LOVITTS, B. E. (2004). Research on the structure and process of graduate education: Retaining students. In Wulff, D. H. & Austin, A. E. (eds.). Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty. San Francisco: Jossey-Bass. pp.115-136.
25. NERAD, M. (2005). Globalization and its impact on research education: trends and emerging best practices for the doctorate of the future. In Kiley, M. & Mullins, G. Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times. CEDAM, The Australian National University, Canberra. pp.5-12
26. PAGE, R. N. (2001). Reshaping graduate preparation in educational research methods: one school's experience. Educational Researcher. 30(5), 19-25.
27. PASCARELLA, E. T., WOLNIAK, G. C., PIERSON, C. T. & FLOWERS, L. A. (2004). The role of race in the development of plans for a graduate degree. Review of Higher Education. 27, 299-320.
28. RAMIREZ, E. G. (2007). Navigating through highly unequal terrain: Chicanos/as and Latinos/as in graduate education. University of California, Riverside. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/61747806?accountid=16730 .
29. SAVICEVIC D. Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. International Journal of Lifelong Education.Vol. 27, No. 4 (July-August) 2008: 361–378.
30. STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY: *[Globalization]*. Retrieved from: http://plato.stanford.edu/entries/globalization/.
31. STIENSTRA, D.(2003). Globalization: Bringing it Home to Disability Studies. [Royal Bank Research Chair Presents at University of Manitoba] retrieved from http://www.disabilitystudies.ca/Documents/Bulletins/old/ht m/vol7no1.htm#globalization.
32. TOWNSEND, T. Third millennium leaders: Thinking and acting both locally and globally. (2009) Leadership and Policy in Schools, 8, 4, pp.. 355–379.
33. VAN MAANEN, J. (1983a). Doing new things in old ways: The chains of socialization. Cambridge, MA: Defense Technical Information Center, Sloan School of Management Massachusetts Institute of Technology. pp.9-10.
34. WEIDMAN, J. C. & TWALE, D. J. & STEIN, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? In Kezar, A. J. (ed.). ASHE-ERIC Higher Education Report Series. Volume 28, Number 3. San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. pp.25-27, 55-83.
35. WEINERT, F., (1999). *Concepts of Competence. Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo).
36. WILLIAMS, T. R. (2009). The Reflective Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment. Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 18, 289–306.
37. YOUNG, L. J. (2001). Border crossings and other journeys: Re-envisioning the doctoral preparation of education researchers. Educational Researcher. 30(5), 3-5.

Contacts:

Mgr. Loreta Staskuniene
Palacky University in Olomouc, Faculty of Education,
Institute of Education and Social Studies,
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic
loreta.staskuniene@ku.lt

doc. Mgr. Jana Vašťatková Poláchová Ph.D.
Palacky University in Olomouc, Faculty of Education,
Institute of Education and Social Studies,
Žižkovonám. 5
771 40 Olomouc, Czech Republic
vastatko@seznam.cz

Mgr. Yanyan LI, Ph.D.
Palacky University in Olomouc, Faculty of Education,
Institute of Education and Social Studies,
Žižkovonám. 5
771 40 Olomouc, Czech Republic
liyanyan.up@gmail.com

ISTOTA INTERNETOWEGO WIZERUNKU SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ

THE ROLE OF INTERNET IMAGE OF SECONDARY SCHOOL

Anna Michniuk

Abstrakt

Wizerunek szkoły budują nauczyciele, stosowane metody i techniki pracy, wygląd budynku i jego wyposażenie, dostępne ścieżki rozwoju, a także sukcesy i porażki szkoły. Dawniej, zanim uczniowie wybrali szkołę mniemanie o niej tworzyli na bazie informacji zdobytych od znajomych, którzy tę szkołę kończyli lub się w niej uczą. W czasach internetu źródła informacji z których można czerpać informacje dotyczące swojej przyszłej szkoły, znacznie się poszerzyły. Przyszli uczniowie mają do dyspozycji między innymi strony internetowe szkoły i profile szkół na facebooku. W artykule zostaną przedstawione przykłady stron internetowych na bazie, których szkoły mogą tworzyć swój wizerunek, a uczniowie swoje zdanie o miejscu, w którym być może będą pobierać naukę.

Słowa kluczowe: *szkoła, wizerunek, internet*

Abstract

The image of the school is created by the teachers, educational methods, the appearance of the building and its equipment. The successes and failures are very important, too. In the past, students formed their opinions about schools based on information which they could get from friends who finished this school or were learning there. When the internet was created students got some new sources of information about their future school. They can find information, for example on web sites and school fanpages on Facebook. The paper presents some examples of websites on where schools can create their image.

Keywords: *school, image, internet*

1 WSTĘP

W 1999 roku w Polsce przeprowadzono reformę ustroju szkolnego na mocy której utworzono sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum oraz szkołę ponadgimnazjalną (od 1.09.2002).[1] Przed reformą do szkoły średniej uczniowie byli przyjmowani na podstawie świadectwa ukończenia ośmioletniej szkoły podstawowej, a także wyniku egzaminów wstępnych z zakresu języka polskiego, matematyki i przedmiotu wybranego przez kandydata.[2] Obecnie do szkoły średniej, czyli ponadgimnazjalnej osoby są przyjmowane na podstawie sumy wyników na świadectwie ukończenia gimnazjum oraz wyników z egzaminu na koniec trzeciej klasy gimnazjum z przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, a także językowych (od 2014 roku).

Należy również zaznaczyć, że szkoły podstawowe i gimnazja podlegają rejonizacji, to znaczy, że w danej szkole znajdą miejsce wszyscy uczniowie z konkretnego fragmentu miasta czy miejscowości. W przypadku szkoły ponadgimnazjalnej jest jednak inaczej. Rejonizacja

[1] isip.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19990120096&type=3 [dostęp 9.11.2014].
[2] http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/index5.htm [9.11.2014].

nie obejmuje tego poziomu edukacyjnego, szkoły więc muszą konkurować o uczniów, co jest szczególnie istotne w momencie, w którym trwa niż demograficzny.[3]

Szkoły walcząc o uczniów stosują różne metody. Organizują drzwi otwarte, na których najlepsi nauczyciele i ci bardziej aktywni z uczniów oprowadzają potencjalnych uczniów po budynku, prowadzą pokazowe zajęcia, przedstawiają kadrę, et cetera.[4] Niektóre ze szkół przychodzą do gimnazjów by zaprezentować swoją ofertę. Kiedyś, zanim uczniowie wybrali szkołę opierali się także na opiniach zasłyszanych o niej od znajomych. Dziś jednak niewątpliwie ważnym czynnikiem, jeśli chodzi o konkurowanie o uczniów jest budowanie internetowego wizeruneku szkoły, bowiem jest to najpopularniejsze medium, z którego korzystają potencjalni uczniowie. Dostęp do niego w domu ma, wg badań, 97% osób.[5] Niniejszy tekst mówi o tym jak szkoła może budować swój wizerunek w sieci. Autorka poruszy między innymi takie kwestie jak oficjalna strona internetowa szkoły i profil na najpopularniejszym portalu społecznościowym – Facebooku.

2 WIZERUNEK SZKOŁY

Wraz z rozwojem technologii i pojawieniem się nowych kanałów służących komunikacji, musiały powstać nowe drogi dotarcia do odbiorców dóbr i usług. Jednym ze współczesnych kanałów jest internet, który obfituje w różne możliwości przekazu informacji. Można w nim przedstawiać komunikaty pisemne, których przykładami będą elektroniczne artykuły, blogi, komentarze, et cetera. Serwisy takie jak YouTube, Vimeo czy Wrzuta.pl umożliwiające użytkownikom publikowanie i udostępnianie filmów oraz teledysków. Serwisy społecznościowe, w których globalnie dominującą pozycje zajmuje Facebook dały kolejną możliwość jeśli chodzi o promowanie dóbr i usług. Marketing szeptany, który zrodził się z plotki, wchodząc do internetu zyskał ogromne znaczenie. Obecnie kiedy publikujemy coś w sieci może się to spotkać z ogromną grupą odbiorców, a nie tak jak w przypadku plotkowania z ograniczoną ich liczbą.

Chcąc więc wypromować swój produkt lub usługę, nie można nie zwracać uwagi na to jak będziemy prezentować się w sieci. Sytuacja ta nie dotyczy tylko produktów i usług komercyjnych, ale właściwie każdych, nawet takich jak szkoły. Mimo, że w wielu krajach istnieje obowiązek szkolny, placówki muszą rywalizować o uczniów. Nie mogą tego robić tylko w przestrzeni świata rzeczywistego, bowiem uczniom jak i rodzicom media nie są obce. Jeśli szkoły będą podążały za nowymi technologiami pokażą swoim potencjalnym klientom, czyli rodzicom i dzieciom, że są miejscami atrakcyjnymi współgrającymi z rozwojem technologicznymi oraz technicznym. W myśl popularnej ostatnio zasady – „jeśli nie ma Cię w internecie, nie istniejesz“

2.1 Czym jest wizerunek

Pojęcie wizerunku może być przedstawiane według różnych wymiarów: psychologicznego (indywidualne wyobrażenia), socjologicznego (zbiorowe wyobrażenia)

[3] http://samorzad.infor.pl/sektor/zadania/oswiata/387718,Czy-niz-demograficzny-zagrozi-szkolom.html; http://polska.newsweek.pl/ubywa-polakow-liczba-ludnosci-dane-demograficzne-gus-newsweek-pl,artykuly,279853,1.html [9.11.2014]

[4] Zapowiedzi i relacje z takich wydarzeń można zobaczyć, m. in. pod tymi adresami: http://www.xlo.torun.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=218:drzwi-otwarte&catid=25:wicedyr&Itemid=37 – X LO im. Prof. S. Banacha w Toruniu [9.11.2014], http://viiilo.pl/cms/readarticle.php?article_id=852 - VIII LO w Bydgoszczy [9.11.2014], http://85.202.47.110/photos/dzo2014/index.html - III LO w Brodnicy [9.11.2014].

[5] CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii. *Młodzież 2013*. Warszawa, 2014. Pobrano z: http://www.eurodesk.pl/files/Mlodziez_2013.pdf [9.11.2014].

oraz antropologicznego (jako element kultury).Wizerunek jest więc konstruktem, którego zadaniem jest wytworzenie pewnego rodzaju przywiązania do marki.[6]

Według J. Kalla wizerunek marki tworzą wszystkie sygnały, które wysyła dana marka. Wśród nich można wyróżnić: nazwę, znaki graficzne, produkty, reklamę, sponsoring, et cetera.[7] Każdy z wymienionych elementów jest w jakiś sposób wizualizowany. Przyjmuje pewien kod estetyczny, pozwalający na budowanie jego tożsamości.[8] Wszystkie marki, produkty, usługi, nieważne czy chodzi o lokalny basen, kompanię węglową czy szkołę, tworząc swój wizerunek budują pewna tożsamość, na którą, jak podaje M. Krzyżak składa się niepowtarzalny zestaw cech, norm i wartości pozwalający wyróżnić ją z otoczenia.[9]

2.2 Elementy wizerunku szkoły

O szkołach w środowiskach uczniów i rodziców mówi się wiele, szczególnie w momentach, w których prowadzony jest nabór do placówek oświatowych. Z obserwacji autorki wynika, że zainteresowani dopytują o poziom nauczania, metody pracy, nauczycieli i ich kwalifikacje, klimat szkoły, bezpieczeństwo, stan techniczny, a także wiele innych. Obserwacje w pewien sposób znajdują potwierdzenie w literaturze. E. Stachura podaje siedem elementów szkoły wyższej, które budują wizerunek szkoły.[10] Wszystkie z nich z powodzeniem można odnieść do szkoły ponadgimnazjalnej zamieniając określenia związane ze studentami na te związane z uczniami. Będą to: 1) jakość kształcenia, na którą składają się kwalifikacje i osiągnięcia kadry, uzyskane certyfikaty oraz akredytacje, oferowane dyplomy, a także świadectwa; 2) siedziba szkoły (lokalizacja, wyposażenie, dostęp do nowych technologii, wyposażenie biblioteki); 3) etos szkoły, czyli tradycje szkolne, współpraca z innymi placówkami; 4) pozycja w otoczeniu konkurencyjnym (pozycja w rankingach, współpraca z zagranicą oraz innymi podmiotami, a także mediami); 5) komunikacja z otoczeniem (system identyfikacji wizualnej, aktywność skierowana do potencjalnych uczniów, badania losów absolwentów, obecność szkoły w mediach); 6) warunki ekonomiczne (możliwość uzyskania różnych stypendiów); 7) życie uczniowskie (atmosfera uczniowska, działalność naukowa i sportowa, imprezy uczniowskie, działalność samorządu uczniowskiego).

Współcześnie, jak już wspomniano wizerunek jest tworzony nie tylko w świecie rzeczywistym, ale także (a może nawet przede wszystkim) w internecie. Służyć temu mogą różne środki: strona internetowa szkoły, profil na portalu społecznościowym, blog, a także kanał na portalu przeznaczonym do publikowania filmów.

3 INTERNETOWE NARZĘDZIA BUDOWANIA WIZERUNKU SZKOŁY

3.1 Strona internetowa szkoły

Zdecydowanie najbardziej podstawową i chyba najpopularniejszą formą tworzenia wizerunku szkoły w przestrzeni internetu jest budowanie strony internetowej. Większość,

---

[6] Razmus, W. *Metody pomiaru wizerunku marki*, Marketing i Rynek, 2010, nr 6, s. 10-11.
[7] Kall, J. *Silna marka. Istota i kreowanie.* Warszawa: PolskieWydawnictwo Ekonomiczne, 2001, s. 25.
[8] Altkorn, J. *Wizerunek firmy.* Dąbrowa Górnicza: WSB, 2004. s. 8.
[9] Krzyżak, M. *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*. Zeszyty Naukowe WSOWL, Nr 2 (152) 2009. s. 119.
[10] Stachura, E. *Elementy wizerunku szkoły wyższej*. [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą* G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2006, s.362.

szkół, nawet tych małych, posiada swoją stronę, na której zamieszczane są różne informacje dotyczące placówki i jej funkcjonowania. Zawartość strony jest indywidualną sprawą każdej szkoły. Na jednych stronach podawanych jest więcej informacji, na innych mniej. Niewątpliwie jednak prawie każdy serwis zawiera:

1) dane teleadresowe ułatwiające kontakt ze szkołą,

2) informacje dotyczące szkoły (historia szkoły, notka o patronie),

3) dokumenty związane ze szkołą (statut, wewnątrzszkolny system oceniania, zasady przyznawania stypendiów),

4) informacje przeznaczone dla uczniów (działalność samorządu szkolnego, plan lekcji, zastępstwa za nieobecnych nauczycieli, komunikaty),

5) aktualne informacje związane ze szkołą (lista pracujących nauczycieli i terminy ich dyżurów, władze szkoły, bieżące wydarzenia, zapowiedzi akcji, sukcesy uczniów i całej placówki, galeria prac uczniów, zdjęcia relacjonujące różne działalności, kalendarz pracy szkoły),

6) hiperłącza do stron innych instytucji związanych z edukacją takich jak na przykład: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Szkoła z Klasą, Centrum Edukacji Obywatelskiej, et cetera.

7) dostęp do elektronicznego dziennika.[11]

Wygląd niektórych ze wskazanych wyżej elementów szkolnych stron internetowych przedstawiono na poniższych przykładach.

Il. 1. Dane teladresowe ułatwiające kontakt ze szkołą

Źródło: http://www.lo5.szczecin.pl/dzial,WSO_PSO.html [dostęp 15.11.2014]

Il. 2. Notka o patronie szkoły na przykładzie VI LO w Poznaniu

Patron szkoły

Ignacy Jan Paderewski

Urodził się 6 listopada 1860 roku w Kuryłówce na Podolu. Matka Poliksena - wnuczka filomaty, córka profesora Uniwersytetu Wileńskiego, zmarła kilka miesięcy po jego urodzeniu. Ojciec Jan, drobny szlachcic, uczestnik powstania styczniowego, dbał o wykształcenie syna.

W latach 1872-1878 I.Paderewski studiował w Instytucie Muzycznym w Warszawie, szybko się uczył, grał na wielu instrumentach. Początkowo uważano, że zostanie kompozytorem, ostatecznie jednak został pianistą i w 1878-1881 prowadził klasę fortepianową na uczelni.

W 1880 roku umarła jego żona Antonia Korsakówna, pozostawiając maleńkiego syna. Dwudziestoletni Paderewski bardzo przeżył śmierć ukochanej kobiety, doznał ogromnego bólu, postanowił stawić czoła przeciwieństwom losu.

W 1881 roku rozpoczął studia kompozytorskie u F.Kiela i H.Urbana w Berlinie. W 1884-1886 kontynuował studia na wydziale pianistycznym w Wiedniu u T. Leszetyckiego.

Źródło: http://www.paderek.poznan.pl/pl/patron-szkoly [dostęp 15.11.2014].

[11] Oczywiście tylko wtedy, gdy szkoła korzysta z elektronicznego dziennika.

Stworzenie strony interentowej szkoły to jeszcze nie wszystko, ważne jest by była ona dostępna na różnych nośnikach. Rozwój technologii pozwolił na przeglądanie stron w smartfonach, które mają mniejszą przekątną ekranu niż komputery, laptopy czy netbooki, dobra strona musi być więc stroną mobilną. By sprawnie przeglądać stronę należy prowadzić ją korzystając z kilku zasad, które decydują o optymalnej mobilności strony. Będą to[12]: nie stosowanie technologii, które nie są obsługiwane przez urządzenia mobilne (np. Flash, Iframe), korzystanie raczej z HTML5 oraz jQuery, ograniczenie wagi strony mobilnej do 20KB i czasu ładowania do maksymalnie pięciu sekund, ważna jest minimalizacja wszystkich elementów graficznych i obrazków, zmniejszenie liczby słów, pojawiających się w nagłówkach, logicznie układać treść, tak by odbiorca nie musiał powiększać ekranu by znaleźć pożądaną informację. Do sprawdzenia jak wygląda mobilna strona, przydatny może okazać się serwis: http://www.google.co.uk/think/multiscreen/, który pokaże autorom jak ich strona wygląda na takich urządzeniach jak smartfony i tablety.

3.2 Profil szkoły na portalu Facebook

Odkąd w świecie wirtualnym pojawiły się portale społecznościowe, również i tam szkoły zaczęły tworzyć indywidualne profile. Czasem szkoła ma kilka związanych ze sobą profili, bowiem jeden prowadzony jest oficjalnie przez organy szkoły i osoby do tego wyznaczone, a reszta stron prowadzona jest przez formacje działające w szkole, wśród których wymienić można samorząd uczniowski, redakcję szkolnej gazetki, szkolny radiowęzeł oraz inne.[13] Choć prowadzenie szkolnych profili na portalu Facebook nie jest jeszcze tak popularne jak budowanie stron internetowych, to jednak coraz więcej szkół przyłącza się do serwisu stworzonego przez Marca Zuckerberga.

Prowadzenie profilu na portalu Facebook daje nieco inne możliwości niż te dostępne na stronach internetowych. Oczywiście można powtórzyć dane opublikowane wcześniej na witrynie strony, jednak ciężko byłoby je odnaleźć ze względu na specyficzność portalu. Wchodząc na dowolnie wybrany profil odbiorca widzi zdjęcie profilowe, którego celem jest ułatwienie identyfikacji właściciela profilu,[14] zdjęcie w tle, dopełniające obraz pierwszej strony. Z lewej strony, pod zdjęciem profilowym, znajduje się informacja na temat liczby polubień danej strony, informacje o danym profilu oraz hiperłącza do innych zdjęć. Natomiast po prawej stronie można zaobserwować, tzw. oś czasu, czyli zbiór zdjęć, zdarzeń i wspomnień, które, ułożone chronologicznie, tworzą historię aktywności właściciela profilu na portalu Facebook.[15] Portale społecznościowe, zbudowane w sposób podobny do ów portalu mogą więc służyć szkole jako wirtualne kroniki. Szkoły mogą na bieżąco relacjonować to, co wydarzyło się w rzeczywistości. Wystarczy zwykły smartfon z dostępem do internetu.

Wirtualna kronika nie wyczerpuje możliwych zastosowań jeśli chodzi o portal Facebook. Dzięki możliwości tworzenia „wydarzeń“ szkoła i przedstawiciele jej społeczności mogą w przestrzeni wirtualnej aranżować spotkania. Portal ułatwia umawianie się. Widać kto weźmie w nim udział, kto się jeszcze zastanawia, a kogo na pewno nie będzie.[16]

---

[12] http://www.seoportal.pl/top-10-zasad-optymalizacja-stron-mobilnych [dostęp 15.11.2014].

[13] Na przykład: https://www.facebook.com/2logorzow?fref=ts [dostęp 16.11.2014] – profil 2 LO im. M. Skłodowskiej-Curie w Gorzowie Wlkp., https://www.facebook.com/pages/RW-2lo-RADIO-AKTYWNIE/290238801020917?fref=ts - [dostęp 16.11.2014] – profil radiowęzła działającego przy tej szkole, https://www.facebook.com/koloteatralne2lo?fref=ts [dostęp 16.11.2014] – profil grupy teatralnej, która zawiązała się przy tym liceum.

[14] W przypadku firm i innych instytucji najczęściej jest to logo.

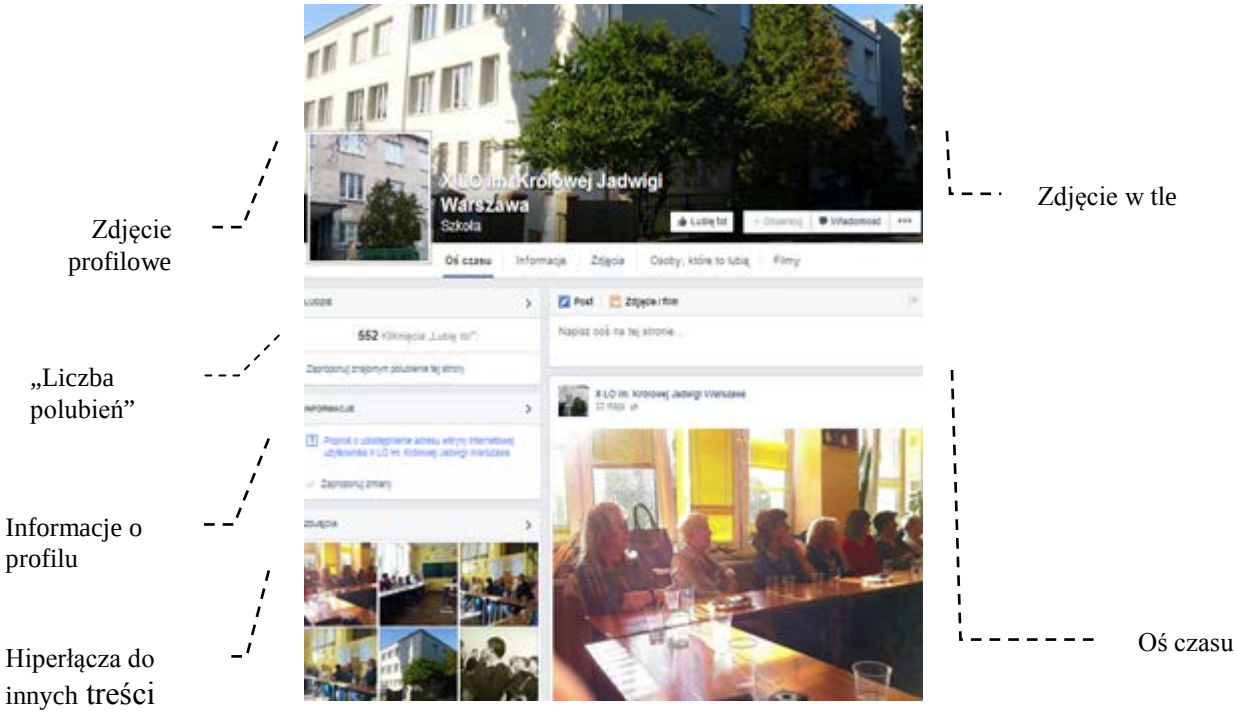
[15] https://www.facebook.com/help/133986550032744 [dostęp 16.11.2014].

[16] Przykładowe wydarzenie: https://www.facebook.com/events/1485734531716232/?unit_ref=popular_with_friends [dostęp 18.11.2014].

Możliwość „lubienia“ danych profili również jest istotna. Dzięki niej wokół danego profilu tworzy się swoista społeczność, czyli grupa osób, które w jakiś sposób są związane z daną osobą, instytucją, organizacją. Im większa liczba „polubień“ profilu, tym ów społeczność większa i tym do większego grona trafiają informacje publikowane na danej stronie. O tyle o ile na zwykłej stronie internetowej możemy śledzić tylko liczbę jej wyświetleń, tak na profilach związanych z portalem Facebook możemy nie tylko dowiedzieć się tego, co dzieje się w szkole, ale także skomentować te wydarzenia i udostępnić je znajomym.

Facebookowy profil jest formatem interaktywnym, bowiem tworzą go nie tylko administratorzy, ale także odbiorcy. Umieszczając wpisy, zdjęcia, hiperłącza do filmów czy teledysków, nadają facebookowej stronie szkoły inny, wydawać by się mogło mniej formalny kształt. Jeśli pokusić się jakościową analizę treści publikowanych na portalu Facebook, można by zdobyć wiedzę o nastawieniu internautów do danej marki (w tym przypadku szkoły), akceptowaniu jej czy identyfikowaniu z nią.[17]

Il. 3. Profil szkoły na portalu Facebook na przykładzie X LO im. Królowej Jadwigi w Warszawie



Źródło: https://www.facebook.com/pages/X-LO-im-Kr%C3%B3lowej-Jadwigi-Warszawa/222789637749693?fref=ts [dostęp 16.11.2014].

3.3 Inne narzędzia budowania wizerunku w internecie

Oprócz stron internetowych i profili prowadzonych na popularnych portalach społecznościowych szkoły mogą korzystać z innych form tworzenia swojego wizerunku w internecie. Alternatywną propozycją są szkolne blogi, które mogą stanowić doskonałą

[17] Tarczydło, B. *Budowanie wizerunku marki organizacji przy wykorzystaniu Facebooka*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica. Nr 30, Nr 733. 2012, s. 125. Pobrano z: http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/studia_inf/30-2012/si-30-121.pdf [dostęp 14.11.2014].

przestrzeń do publikowania uczniowskich prac, a także, co może okazać się szczególnie ważne dla rodziców, pokazywania metod nauczania stosowanych przez nauczycieli.[18]

Blogować o szkole i tematach z nią związanych mogą zarówno uczniowie jak i członkowie grona pedagogicznego. Germanistka wraz z panią pedagog z Przodkowa miesiąc przed końcem pewnego roku szkolnego zamieściły na szkolnym blogu następujący wpis:

*„(...) Dlatego jeśli musicie zapamiętać kolejność czegokolwiek to najlepiej ułożyć sobie jakieś takie śmieszne zdanie albo rymowankę taką jak na przykład: Dziewięć sześć sześć (966) - Mieszko przyjmuje chrzest. Tysiąc dwadzieścia pięć - Bolesław królem jest. Teraz ci to powiem: kruki lubią sery. 8 razy 8 jest 64. Gruszka jest dojrzała, trzeba ją zjeść. 7 razy 8 jest 56. Może ktoś z Was zna jakieś przydatne wierszyki, rymowanki? Dajcie znać;)"(*14.05.2011).[19]

Natomiast jeden z uczniów barwnie opisał wycieczkę do Włoch:

*„Sobota to praktycznie dzień ostatni naszego pobytu. Większość dnia zwiedzaliśmy Pompeje – najpierw każdy na własną rękę (niektórych zaczepiali Włosi prosząc o wspólne zdjęcia), potem już całą grupą ruszyliśmy w stronę ruin. Porównując do pozostałych dni, ten był dość spokojny. Wszyscy myśleli o tym, że na następny dzień już będą musieli się żegnać ze sobą. Wieczór był z kolei eksplozją emocji, wylewnych pożegnań i wielką imprezą..."(*27.05.2011).[20]

Elektroniczne pamiętniki, uzupełniają wirtualną kronikę prowadzoną na portalach społecznościowych i kompendium wiedzy o szkole przedstawione na stronach internetowych. Dzięki pamiętnikowej formie odbiorca może poznać więcej szczegółów dotyczących danego wydarzenia, a nie tylko zdjęcia, czy krótką notkę podaną na portalu Facebook.

Specyficzną formą elektronicznych szkolnych pamiętników są videoblogi, dzięki którym uczniowie i nauczyciele będą publikować relacje z różnych wydarzeń związanych ze szkołą używając do tego przygotowanych przez siebie filmików.

Il. 4. Zrzut ekranu z wiadomości przygotowanych przez ZST w Zbąszynku

Źródło: http://www.youtube.com/watch?v=moJZTJZh9Ts [16.11.2014].

[18]Kwaśniewski, K. *Jak w 3 minuty założyć szkolnego bloga?* Pobrano z: http://www.cyfrowynauczyciel.pl/szkolny-blog/ [dostęp 16.11.2014].
[19] http://www.zspprzodkowo.pl/blog17.html [dostęp 16.11.2014].
[20] http://www.zspprzodkowo.pl/blog17.html [dostęp 16.11.2014].

4 DLACZEGO WARTO DBAĆ O INTERNETOWY WIZERUNEK?

Obecne czasy, to czasy technologii i nowych mediów. Przestrzeń, w której uczniowie nie należą już do pokolenia digital immigrants, a digital natives.[21] Oczywiste jest więc, że wybierając szkołę, będą wybierać miejsce, które da im szansę na rozwijanie się w przyjaznej, znanej przestrzeni, a nie przestrzeni ograniczonej tylko podręcznikami oraz zeszytami.

Każdy dyrektor, który prowadzi szkołę na poziomie na którym nie obowiązuje już rejonizacja, wie, że atrakcyjna oferta zajęć, metod i warunków nauczania będzie swego rodzaju gwarancją na przetrwanie szkoły i jej funkcjonowanie. Otwarcie się szkoły na możliwości komunikacji internetowej daje placówce sporo szansy do zaistnienia w świecie digital natives i ich rodziców. Szacunkowe dane podane przez ONZ sugerują, że prawie 3 miliardy osób z całego świata ma dostęp do Internetu.[22] Jeśli chodzi o portal społecznościowy Facebook, liczby również mówią same za siebie. Pod koniec lipca 2014 roku na portalu zarejestrowanych było ponad 1,3 miliarda osób z całego świata.[23] W Polsce te liczby krążą wokół prawie 13 milionów osób.[24] Jest to więc ogromna społeczność, która w niewiarygodnie wielkiej przestrzeni ma dostęp do tysięcy informacji, wśród których będą się pojawiać także te o szkole. To od placówki zależy, czy będzie istnieć tylko w świecie rzeczywistym, czy może jednak wejdzie do sieci po to by nie tylko promować siebie, ale także współistnieć i mieć szansę nawiązywania kontaktów z innymi szkołami, wymianę doświadczeń czy zachęcanie do siebie uczniów.

5 ZAKOŃCZENIE

Każde z przedstawionych wyżej narzędzi do tworzenia internetowego wizerunku szkoły będzie kreowało go w nieco odmienny sposób. Internetowa witryna szkoły stanowi niejako kompendium wiedzy o jej funkcjonowaniu, profil na portalu społecznościowym może pełnić funkcję wirtualnej kroniki, w której na bieżąco są krótko relacjonowane ważne wydarzenia z życia szkoły. Prowadzone blogi mogą być natomiast źródłem wielu bardziej szczegółowych informacji, uzupełnionych autorskimi komentarzami, podobnie kanały w serwisach umożliwiające publikowanie filmów relacjonowanie wydarzeń szkolnych poprzez użycie komunikatów audiowizualnych. Wszystkie te elementy mogą mieć wpływ na to jak szkoła będzie postrzegana w świecie realnym, jak chętnie potencjalni uczniowie będą do niej uczęszczać i jak dużym powodzeniem szkoła będzie się cieszyć w otoczeniu.

Dbanie o wizerunek szkoły w internecie jest dziś niezwykle istotne. Wynika to z tego, że wiele osób traktuje sieć jako źródło informacji z wszelkich tematów. Internauci szukają tam rozrywki, pomysłów na spędzanie czasu, znajomości, a także opinii o różnych produktach i usługach, z których chcą skorzystać, zanim je zakupią. Podobnie jest z edukacją. Współcześni ludzie zaczynają zwracać uwagę na to gdzie i czego mogą się nauczyć oraz co im da zgromadzona wiedza. Gdzie się tego dowiedzą jeśli jeszcze nie wybrali szkoły? Można od kolegów, znajomych, itd. Najwięcej jednak informacji dostarczy internet, w przestrzeni którego współcześni ludzie spędzają bardzo dużo czasu.

Kreowanie szkolnego wizerunku w sieci nie musi być trudne i obciążające technicznie. Programy i aplikacje służące do tworzenia i edycji komunikatów mających trafić do

[21] Prensky, M. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Pobrano z: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [dostęp 16.11.2014].
[22] http://antyweb.pl/40-ludzi-na-swiecie-korzysta-z-internetu-duzo-malo/ [dostęp 16.11.2014].
[23] http://www.infosocialmedia.pl/facebook-oglosil-wyniki-za-q2-2014/ [dostęp: 16.11.2014].
[24] http://www.komputerswiat.pl/nowosci/internet/2014/14/marzec-na-polskim-facebooku-w-liczbach-(infografika).aspx [dostęp 16.11.2014].

przestrzeni internetowej są bardzo intuicyjne, a filmy na portale umożliwiające publikowanie materiałów wideo można wykonać przy użyciu smartfonów, które wielu obecnych uczniów i nauczycieli nosi w swoich kieszeniach.

Jak wszystkie innowacje, czy to te związane z metodami nauczania, programami, czy z technologiami, tworzenie internetowego wizerunku szkoły na początku wymaga w zasadzie dwóch rzeczy zrozumienia możliwości, które z nich płyną i chęci do działania w tym zakresie.

Sources

1. ALTKORN, J. *Wizerunek firmy*. Dąbrowa Górnicza, 2004.
2. CBOS, KRAJOWE BIURO DS. PRZECIWDZIAŁANIA NARKOMIANII. *Młodzież 2013*. Warszawa, 2014. Pobrano z: http://www.eurodesk.pl/files/Mlodziez_2013.pdf [9.11.2014].
3. KALL, J. *Silna marka. Istota i kreowanie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
4. KRZYŻAK, M. *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*. Zeszyty Naukowe WSOWL, nr 2(152) , 2009. ISSN 1731-815, 119.
5. KWAŚNIEWSKI, K. *Jak w 3 minuty założyć szkolnego bloga?* Pobrano z: http://www.cyfrowynauczyciel.pl/szkolny-blog/ [dostęp 16.11.2014].
6. PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Pobrano z: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [dostęp 16.11.2014].
7. RAZMUS, W. *Metody pomiaru wizerunku marki*, Marketing i Rynek. 2010, nr 6.
8. STACHURA, E. *Elementy wizerunku szkoły wyższej*. [w:] *Marketingowe zarządzanie szkołą Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą* G. Nowaczyk, P. Lisiecki (red.). Poznań 2006.
9. TARCZYDŁO, B. *Budowanie wizerunku marki organizacji przy wykorzystaniu Facebooka*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica. Nr 30, Nr 733. 2012. Pobrano z: http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/studia_inf/30-2012/si-30-121.pdf [dostęp 14.11.2014].

Online sources

1. isip.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19990120096&type=3 [dostęp 9.11.2014].
2. http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/index5.htm [9.11.2014].
3. http://samorzad.infor.pl/sektor/zadania/oswiata/387718,Czy-niz-demograficzny-zagrozi-szkolom.html; http://polska.newsweek.pl/ubywa-polakow-liczba-ludnosci-dane-demograficzne-gus-newsweek-pl,artykuly,279853,1.html [9.11.2014]
4. http://www.seoportal.pl/top-10-zasad-optymalizacja-stron-mobilnych [dostęp 15.11.2014].
5. http://www.lo5.szczecin.pl/dzial,WSO_PSO.html [dostęp 15.11.2014].
6. http://www.paderek.poznan.pl/pl/patron-szkoly [dostęp 15.11.2014].
7. http://www.zspprzodkowo.pl/blog17.html [dostęp 16.11.2014].
8. http://www.infosocialmedia.pl/facebook-oglosil-wyniki-za-q2-2014/ [dostęp: 16.11.2014].
9. http://www.komputerswiat.pl/nowosci/internet/2014/14/marzec-na-polskim-facebooku-w-liczbach-(infografika).aspx [dostęp 16.11.2014].
10. http://antyweb.pl/40-ludzi-na-swiecie-korzysta-z-internetu-duzo-malo/ [dostęp 16.11.2014].

Contact

Anna Michniuk, Ph.D. student
Zakład Technonlogii Kształcenia, Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Słowackiego street 20, 60-823 Poznan, Poland
Tel: (+48) 61 829-28-01
email: anna.michniuk@amu.edu.pl

INSPIRACJE DLA NAUCZYCIELI W PRZESTRZENI WIRTUALNEJ – ANALIZA PRZYKŁADOWEGO KONSPEKTU ZAJĘĆ Z PORTALU DLA NAUCZYCIELI „SCHOLARIS"

INSPIRATION FOR TEACHERS IN THE INTERNET - THE ANALYSIS OF A SAMPLE LESSON OUTLINE FROM "SCHOLARIS" WEB SITE

Sylwia Polcyn-Matuszewska

Abstrakt

Przestrzeń wirtualna zyskuje coraz większe znacznie w edukacji stwarzając ogromne możliwości dla nauczycieli i uczniów. Lekcje z wykorzystaniem nowych technologii czy komputera i jego narzędzi stają się interesujące dla podmiotów procesu kształcenia, wzbudzają w nich ciekawość poznawczą, a także inspirują do wprowadzania innowacji dydaktycznych. Artykuł prezentuje zatem praktyczne wykorzystanie zasobów internetowych przez nauczycieli różnych szczebli edukacji w usprawnianiu procesu kształcenia. Jednym z zasobów internetowych dostępnych dla nauczycieli jest portal wiedzy „Scholaris" stanowiący bazę materiałów edukacyjnych przygotowanych na poszczególne szczeble kształcenia oraz przedmioty. Artykuł jest również analizą przykładowego konspektu zajęć z tegoż portalu wiedzy przygotowanego dla uczniów szkół gimnazjalnych w ramach godzin wychowawczych.

Słowa klucze: *nauczyciel, innowacje dydaktyczne, scenariusz zajęć, internet*

Abstract

The virtual space becomes more and more useful for education. It give huge capabilities for teacher and students. Lessons with using new technologies are interesting for students and help teachers to introduce some educational innovation. The article presents practical using of some components of the internet in education, like for example "Scholaris" web site. On this web site teacher can find a lot of teaching aids. The author presents one of the lesson outline which was prepared for students in middle school.

Keywords: *teacher, educational innovation, lesson outline, internet*

1 ROLA NAUCZYCIELA W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Praca każdego nauczyciela związana jest z ogromnym nakładem czasu i energii. Przygotowanie środków dydaktycznych, wybór toku lekcji na poszczególne zajęcia, kontrola i ocena formalna wiedzy uczniów, ciągła aktualizacja wiedzy, uzupełnianie kwalifikacji oraz zdobywanie nowych może często prowadzić do zniechęcenia, a w skrajnych przypadkach nawet i do wypalenia zawodowego. Bardzo często nauczyciele popadają również w rutynę prowadząc przez wiele lat jeden przedmiot nauczania oraz opierając się na materiałach dydaktycznych i scenariuszach zajęć przygotowywanych na początku swojej kariery zawodowej.

Jednakże żaden nauczyciel nie powinien zapominać, iż jego główną powinnością jest przekazywanie określonej wiedzy merytorycznej w procesie kształcenia, ale i również wychowywanie uczniów. Zarówno wychowanie, jak i kształcenie są procesami integralnymi

i nie powinny pod żadnym pozorem być realizowane odrębnie[1]. Tylko integralne połącznie tych dwóch procesów może doprowadzić do wszechstronnego rozwoju uczniów, którzy w przyszłości będą umieli zdobywać nową wiedzę w procesach samokształceniowych.

Współcześnie odchodzi się również od tradycyjnego ujęcia roli nauczyciela w procesie kształcenia, który niegdyś był, obok książek, głównym źródłem wiedzy[2], który za pomocą metod podających przedstawiał uczniom gotowe wiadomości. Główną rolą zaś uczniów było bierne przyswajanie przekazywanych informacji. Takie podejście w naukach pedagogicznych, szczególnie w dydaktyce określane jest jako encyklopedyzm dydaktyczny. Ta teoria doboru treści kształcenia, która wywarła największy wpływ na szkolnictwo na wszystkich poziomach kształcenia opierała się głównie na koncentracji nauczyciela na treści, która miała zostać przekazana wszystkim uczniom w trakcie lekcji. W tym celu wykorzystywane były liczne podręczniki, encyklopedie czy też notatki, zaś sama wiedza „podawana" była uczniom przez nauczyciela za pomocą słowa – stąd powstała metoda podająca przekazywania wiedzy. Ogromnym zarzutem przeciwko tej teorii był brak związku teorii z praktyką. Uczniowie bowiem nie wykorzystywali zdobytej wiedzy w życiu codziennym, nie umieli jej zastosować w sytuacjach typowych i w rozwiązywaniu prostych problemów. Ponadto nauczyciel nie respektował zainteresowań i potrzeb uczniów w procesie dydaktycznym[3].

Współczesny nauczyciel na miarę społeczeństwa wiedzy i zmian technologicznych, które dokonują się we wszystkich sferach ludzkiego życia powinien stać się kreatorem, inspiratorem, ale i również nowatorem innowacji dydaktycznych. Do tej kategorii zmian w edukacji z całą pewnością można zaliczyć wprowadzenie przez nauczyciela określonego przedmiotu nowych, ale i również skutecznych sposobów uczenia się uczniów, chociażby poprzez aktywne wykorzystywanie komputerów czy też środków audiowizualnych, których zadaniem jest przybliżenie uczniom otaczającej ich rzeczywistości[4]. Nauczyciel powinien również wdrażać uczniów do zachowań i postaw uczniowskich, które odwołują się bezpośrednio i pośrednio do społeczeństwa wiedzy, a mianowicie:

- motywować uczniów do nauki i zdobywania nowej wiedzy nie tylko w ramach edukacji formalnej,
- nauczać, w jaki sposób uczniowie powinni uczyć się, aby osiągać wyższe efekty kształcenia,
- kształtować u uczniów umiejętność krytycznego przetwarzania zdobywanych i odbieranych z otoczenia informacji,
- kształtować u uczniów umiejętności związane z obsługą komputera i innych urządzeń oraz nauczać, w jaki sposób można wykorzystywać ich narzędzia w edukacji i w samorozwoju,
- rozbudzać u uczniów umiejętności przedsiębiorcze,
- kształtować i wdrażać do współpracy z innymi,
- kształtować u uczniów umiejętności związane z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów z innymi ludźmi,

---

[1] Okoń, Wincenty. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003, s. 59.

[2] Łaguna, Mariola, Szkoła tradycyjna a aktywne uczestnictwo, [w:] *Edukacja i dialog*, kwiecień 1996, wydanie internetowe http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/kwiecien,118/szkola_tradycyjna_a_aktywne_uczestnictwo,476.html

[3] Okoń, Wincenty, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, op. cit., s. 102. Por.: Bereźnicki, Franciszek, Dydaktyka ogólna w zarysie, Szczecin : Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1987, s. 115-116.

[4] Bereźnicki, Franciszek, Podstawy dydaktyki, Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011, s. 434- 435.

- kształtować u uczniów umiejętności związane z poznawaniem i odbieraniem całokształtu kultury wizualnej[5].

Nie należy również zapominać, iż zniechęcenie nauczyciela do pracy może mieć znaczny wpływ na interakcje dwóch podmiotów procesu kształcenia. Interakcje zachodzące bowiem pomiędzy nauczycielem a uczniem mają ogromny wpływ na przebieg całego procesu dydaktycznego. Zdaniem Fr. Bereźnickiego prawidłowy kontakt powinien charakteryzować się przede wszystkim „*świadomą, obustronną aktywnością i współdziałaniem*”[6].

Kreatywny nauczyciel na miarę XXI wieku, który chce wzbudzić zainteresowanie swoich uczniów danym zagadnieniem i rozbudzić w nich ciekawość poznawczą, przełamać tradycyjny sposób nauczania i uczenia się uczniów, a przede wszystkim zwiększyć swoje zaangażowanie w wykonywaną pracę i poszukiwać nowych form przekazu wiedzy może z powodzeniem wykorzystać przestrzeń wirtualną i jej zasoby. Internet wraz ze swoimi narzędziami coraz częściej znajduje szerokie zastosowanie w edukacji, które stanowią nieograniczone źródło wiedzy i możliwości. Przekazywanie wiedzy za pomocą określonych narzędzi może być zgodne z ideą, że „*najbardziej efektywna jest nauka wypływająca z własnej chęci uczenia się*”[7], a dla współczesnego ucznia nie ma bardziej atrakcyjnego narzędzia pracy niż komputer. W tym kontekście głównym zadaniem nauczyciela powinno być stworzenie takiego środowiska, które będzie dostarczało uczniom odpowiednich narzędzi do efektywnej nauki. Rozbudzona w ten sposób ciekawość poznawcza doprowadzi do tego, iż dzieci w przyszłości będą dalej kontynuowały naukę w procesie samokształcenia zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie (ang. *life long learning*).

2 STRONY DLA NAUCZYCIELI O TREŚCIACH EDUKACYJNYCH

W przestrzeni cyfrowej do dyspozycji nauczycieli jest duża liczba stron internetowych, które poświęcone są bezpośrednio edukacji (np. strona Ministerstwa Edukacji Narodowej[8], strona Centrum Edukacji Obywatelskiej[9], strona Internetowego Centrum Informacji Edukacyjnej[10] czy też Edunews.pl portal o nowoczesnej edukacji[11]), z których nauczyciele mogą czerpać rzetelne informacje na temat zmian w aktach prawnych, programach edukacyjnych, możliwościach samodoskonalenia, udziału w bezpłatnych i płatnych szkoleniach i kursach podnoszących kwalifikacje i kompetencje, a także poszukiwać inspiracji do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem nowych technologii.

W Internecie można znaleźć również serwisy internetowe, które bezpośrednio tworzą bazę gotowych scenariuszy zajęć dla poszczególnych szczebli edukacji (od wychowania przedszkolnego aż do szkół ponadgimnazjalnych) wraz z gotowymi materiałami dla uczniów i nauczycieli. Przykładem takiej strony internetowej zamieszczonej w przestrzeni wirtualnej jest Scholaris[12], portal wiedzy specjalnie przygotowany z myślą o nauczycielach w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (projekt jest współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego) realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Rysunek 1. Prezentuje wygląd strony głównej portalu Scholaris.

---

5 Sielatycki, Mirosław, Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, s. 17, wydanie internetowe http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf

6 Bereźnicki, Franciszek, Podstawy dydaktyki, Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 447 za: s. 19.

7 Dryden, Gordon; Vos, Jeannette, Rewolucja w uczeniu, Poznań : Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003, s. 31

8 http://www.men.gov.pl/ [dostęp: 10.11.2014]

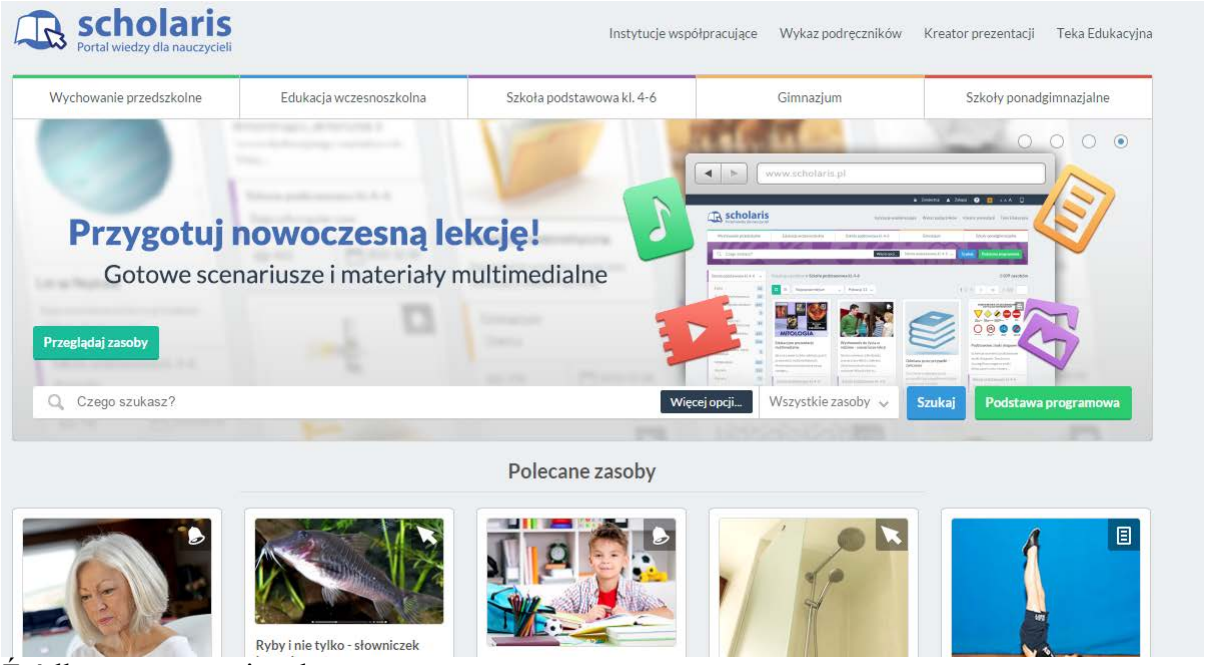
9 http://www.ceo.org.pl/ [dostęp: 10.11.2014]

10 http://www.edu.com.pl/ [dostęp: 10.11.2014]

11 http://www.edunews.pl/ [dostęp: 10.11.2014]

12 http://www.scholaris.pl/ [dostęp: 10.11.2014]

Rysunek 1. Wygląd strony głównej portalu wiedzy dla nauczycieli Scholaris zamieszczonego w przestrzeni wirtualnej



Źródło: opracowanie własne

Jest to również część programu o charakterze rządowym, którego głównym celem jest rozwój uczniów, a zwłaszcza ich umiejętności i kompetencji. Drugim ważnym zadaniem, który został postawiony w trakcie realizacji projektu jest kształtowanie u nauczycieli umiejętności wykorzystywania nowych technologii oraz wspieranie przy tworzeniu interesujących i interaktywnych zajęć, które będą znacznie bardziej interesujące dla uczniów niż tradycyjny tok lekcji o charakterze podającym. Projekt ten również współpracuje m.in. z takimi organizacjami jak: Centralna Komisja Egzaminacyjna, Fundacja Wrota Edukacji – Edugate, Fundacja Dzieci Niczyje czy też Muzeami: Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Miejskie Wrocławia[13].

Na tym portalu nauczyciele mogą znaleźć darmowe zasoby edukacyjne (obecnie jest ich około 28 tysięcy), które zostały przygotowane i dostoswane zgodnie z podstawą programową dla wszystkich etapów kształcenia. Opracowane materiały multimedialne są również zgodne z parametrami i wymogami tablic interaktywnych oraz innymi urządzeniami wspomagającymi czynności nauczyciela np. smartfony, tablety. Bazę edukacyjnych zasobów tworzą m.in.: scenariusze zajęć, karty pracy, prezentacje multimedialne, ćwiczenia, animacje, gry dydaktyczne, filmy, itd.

Nauczyciele nauczania zintegrowanego obejmującego kształcenie na poziomie szkoły podstawowej (klasy I-III) w zasobach Scholaris mogą znaleźć przykładowe inspiracje do prowadzenia zajęć obejmujące m.in. edukację matematyczną, muzyczną, plastyczną, polonistyczną, przyrodniczą, społeczną, etykę, przedmioty związane z mniejszościami narodowymi lub etnicznymi, językami obcymi czy też regionalnymi (przykładowo język kaszubski). Ponadto występują również takie przedmioty jak: Religia, Wychowanie fizyczne, Zajęcia techniczne oraz komputerowe.

Również w klasach IV-VI szkoły podstawowej nauczyciele różnych przedmiotów mogą znaleźć interesujące przykłady scenariuszy i materiałów do prowadzenia zajęć, m.in. z takich przedmiotów jak: Etyka, Historia i społeczeństwo, Język mniejszości narodowej lub

13 http://www.scholaris.pl/instytucje [dostęp: 10.11.2014]

etnicznej, Język obcy nowożytny, Język polski, Język regionalny (język kaszubski), Matematyka, Muzyka, Plastyka, Przyroda, Religia, Wychowanie do życia w rodzinie, Wychowanie fizyczne, Zajęcia komputerowe czy też Zajęcia techniczne.

Zasoby Scholaris obejmują także poziom szkoły gimnazjalnej oraz szkół ponadgimnazjalnych. W ramach kształcenia na poziomie szkoły gimnazjalnej nauczyciel może znaleźć przykładowe materiały do prowadzenia zajęć z Biologii, Chemii, Edukacji dla bezpieczeństwa, Etyki, Fizyki, Geografii, Historii, Informatyki, Języków mniejszości narodowej lub etnicznej, Języków obcych nowożytnych, Języka polskiego, Języka regionalnego, Matematyki, Muzyki, Plastyki, Religii, Wiedzy o społeczeństwie, Wychowania do życia w rodzinie, Wychowania fizycznego, Zajęć artystycznych oraz Zajęć technicznych.

Natomiast na poziomie szkół ponadgimnazjalnych dodatkowo pojawiają się takie przedmioty jak: Ekonomia w praktyce, Filozofia, Historia muzyki, Historia sztuki, Język łaciński i kultura antyczna, Podstawy przedsiębiorczości, Przedmioty zawodowe, ale i również Wiedza o kulturze.

Również nauczyciele prowadzący lekcje wychowawcze mogą w zasobach Scholaris znaleźć interesujące inspiracje. M.in.: w ramach zajęć wychowawczych nauczyciele mogą poruszać następujące zagadnienia:

- związane z profilaktyką ryzykownych zachowań, przykładowo: *„Alkohol – dokąd to prowadzi?”*[14], *„Substancje uzależniające: alkohol, papierosy, narkotyki”*[15], *„Dowód miłości – scenariusz zajęć profilaktycznych”*[16],
- profilaktyka zachorowań na choroby XXI wieku, przykładowo: *„„Ruch i samobadanie piersi jako profilaktyka zachorowania na raka piersi”*[17], *„AIDS i HIV”*[18], *„Profilaktyka wad postawy u dzieci i młodzieży w środowisku nauczania i wychowania”*[19],
- związane z kontaktami interpersonalnymi z drugim człowiekiem, np.: *„Stereotypy w naszym życiu”*[20], *„Jesteśmy różni, ale możemy się porozumieć”*[21], *„Rozwiązujemy konflikty”*[22],
- związane z ochroną środowiska, jak np.: *„Zielone nawyki”*[23], *„Ekologiczne nawyki”*[24], *„Dbam o środowisko – słowniczek interaktywny”*[25].

Pojawiają się również przykładowe scenariusze zajęć obejmujące świat mediów, a mianowicie: *„Świat reklamy”*[26], *„Mass media”*[27], *„Środki masowego przekazu”*[28], *„Przygody*

---

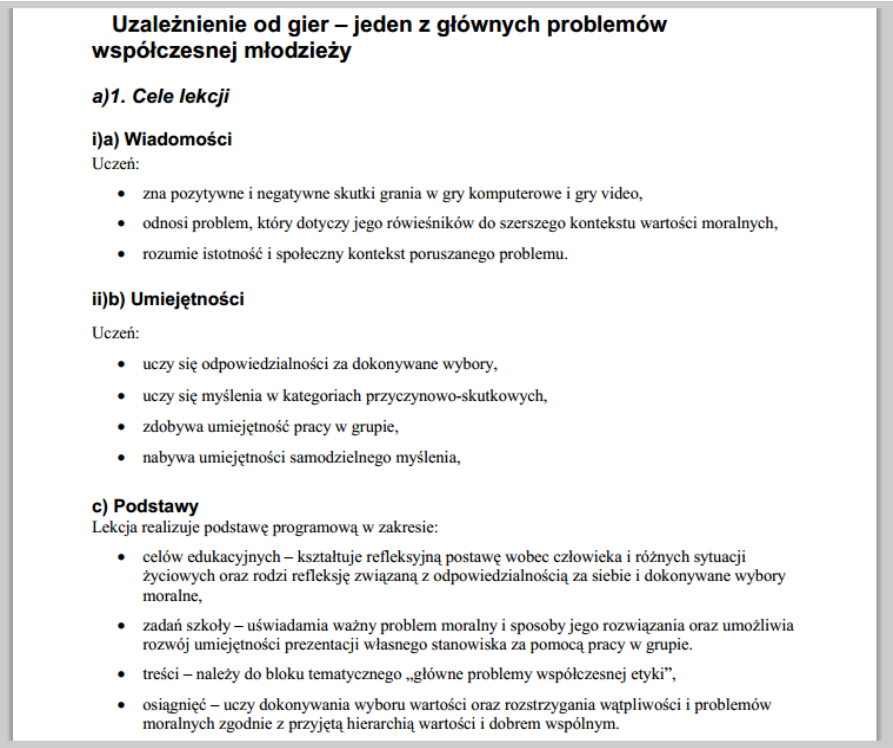
[14] http://www.scholaris.pl/zasob/64341?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[15] http://www.scholaris.pl/zasob/64314?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[16] http://www.scholaris.pl/zasob/103285?bid=0&iid=&query=ryzykowne+zachowania&api= [dostęp: 10.11.2014]
[17] http://www.scholaris.pl/zasob/109773 [dostęp: 10.11.2014]
[18] http://www.scholaris.pl/zasob/53645?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[19] http://www.scholaris.pl/zasob/68079?bid=0&iid=&query=profilaktyka&api= [dostęp: 10.11.2014]
[20] http://www.scholaris.pl/zasob/64337?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[21] http://www.scholaris.pl/zasob/53635?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[22] http://www.scholaris.pl/zasob/64336?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[23] http://www.scholaris.pl/zasob/107552?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[24] http://www.scholaris.pl/zasob/107551?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[25] http://www.scholaris.pl/zasob/107550?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[26] http://www.scholaris.pl/zasob/64338?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[27] http://www.scholaris.pl/zasob/107558?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
[28] http://www.scholaris.pl/zasob/107560?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]

Plika i Foldera w Sieci”[29]. Dodatkowo w zasobach pojawiają się tematy obejmujące problemy współczesnego świata jak np.: „*Anoreksja – choroba naszego wieku*”[30], „*Bulimia – choroba naszego wieku*”[31], „*Otyłość – choroba naszego wieku*”[32].

Aby zaprezentować walory edukacyjne i dydaktyczne omawianego portalu wiedzy dla nauczycieli warto posłużyć się gotowym przykładem lekcji. Scenariusz zajęć został przygotowany z myślą o zajęciach prowadzonych przez wychowawcę klasy, ale i również mogą z niego korzystać szkolni pedagodzy czy też psychologowie. Temat związany jest bezpośrednio z uzależnieniem od gier jako jednym z głównych problemów współczesnej młodzieży.

Scenariusz zajęć został przygotowany na dwie jednostki lekcyjne, a mianowicie na 90 minut i przeznaczony dla uczniów na poziomie szkoły gimnazjalnej. Zamieszczony scenariusz zajęć na portali Scholaris obejmuje zarówno cele lekcji, w trakcie których uczeń powinien przyswoić określony materiał i osiągać zamierzone efekty, ale i również zostały wskazane umiejętności, które uczeń powinien uzyskać po zakończeniu lekcji. Ponadto w scenariuszu ujęto elementy z podstawy programowej, które w ramach tych zajęć powinny zostać również zrealizowane. Rysunek 2. prezentuje fragment scenariusza zajęć lekcyjnych z uwzględnieniem celów lekcji, umiejętnościami, które powinien zdobyć uczeń oraz wskazaniem podstawy programowej realizowanej w ramach scenariusza.

Rysunek 2. Zrzut z ekranu prezentujący cele lekcji, umiejętności oraz podstawę programową, które powinny zostać zrealizowane w ramach zajęć o uzależnieniu od gier komputerowych



Uzależnienie od gier – jeden z głównych problemów współczesnej młodzieży

a)1. Cele lekcji

i)a) Wiadomości

Uczeń:

- zna pozytywne i negatywne skutki grania w gry komputerowe i gry video,
- odnosi problem, który dotyczy jego rówieśników do szerszego kontekstu wartości moralnych,
- rozumie istotność i społeczny kontekst poruszanego problemu.

ii)b) Umiejętności

Uczeń:

- uczy się odpowiedzialności za dokonywane wybory,
- uczy się myślenia w kategoriach przyczynowo-skutkowych,
- zdobywa umiejętność pracy w grupie,
- nabywa umiejętności samodzielnego myślenia,

c) Podstawy

Lekcja realizuje podstawę programową w zakresie:

- celów edukacyjnych – kształtuje refleksyjną postawę wobec człowieka i różnych sytuacji życiowych oraz rodzi refleksję związaną z odpowiedzialnością za siebie i dokonywane wybory moralne,
- zadań szkoły – uświadamia ważny problem moralny i sposoby jego rozwiązania oraz umożliwia rozwój umiejętności prezentacji własnego stanowiska za pomocą pracy w grupie.
- treści – należy do bloku tematycznego „główne problemy współczesnej etyki”,
- osiągnięć – uczy dokonywania wyboru wartości oraz rozstrzygania wątpliwości i problemów moralnych zgodnie z przyjętą hierarchią wartości i dobrem wspólnym.

Źródło: opracowanie własne

[29] http://www.scholaris.pl/zasob/109284?bid=0&iid=&api= [dostęp: 10.11.2014]

[30] http://www.scholaris.pl/zasob/53643?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]

[31] http://www.scholaris.pl/zasob/53651?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]

[32] http://www.scholaris.pl/zasob/53643?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]

Dalsza część scenariusza zajęć wskazuje na metody i formy pracy oraz wykorzystywane przez nauczyciela w trakcie zajęć środki dydaktyczne. Ponadto w scenariuszu został szczegółowo przedstawiony przebieg zajęć z podziałem na części lekcji takie jak: faza przygotowawcza, realizacyjna, podsumowująca oraz wskazano przykładowe zadanie domowe dla uczniów nawiązujące do tematyki zajęć. Rysunek 3. prezentuje powyższe elementy scenariusza.

Rysunek 3. Metody, formy pracy oraz środki dydaktyczne ujęte w scenariuszu zajęć dotyczącym uzależniania od gier na portalu wiedzy Scholaris

b)2. Metoda i forma pracy

Praca przy użyciu metody aktywizującej „drzewko decyzyjne".

c)3. Środki dydaktyczne

- Kilka arkuszy papieru,
- kolorowe flamastry.

d)4. Przebieg lekcji

i)a) Faza przygotowawcza

Przed zajęciami nauczyciel przygotowuje arkusze papieru zawierające schemat drzewka decyzyjnego. Na zajęciach nauczyciel zapoznaje uczniów z tematem lekcji i informuje o celu zajęć.

ii)b) Faza realizacyjna

1. Nauczyciel dzieli klasę na trzyosobowe grupy i rozdaje każdej z nich arkusz papieru oraz flamastry.. Podaje instrukcję do wypełnienia go.

2. Uczniowie pracują aktywnie w grupach. przygotowują drzewko decyzyjne zgodnie z instrukcją. Nauczyciel pełni rolę pomocniczą, podchodząc do każdej z grup i służąc radą.

3. Każda grupa po zakończeniu pracy prezentuje własne drzewko i omawia sposób jego przygotowania.

iii)c) Faza podsumowująca

Nauczyciel ocenia pracę uczniów. Następnie podkreśla zagrożenia związane z uzależnieniem od gier komputerowych i gier video.

d) Praca domowa

Nauczyciel prosi uczniów o wyszukanie informacji temat obecnych gier na rynku i zadaje do domu sformułowanie następującej wypowiedzi pisemnej: „Jakie wartości moralne promują, a jakim wartościom przeczą obecne na rynku gry komputerowe".

Źródło: opracowanie własne

Do scenariusza zajęć zostało również załączone drzewo decyzyjne, które w trakcie toku zajęć uczniowie powinni wypełnić. Obejmuje ono pozytywne, jak i negatywne skutki wynikające z użytkowania gier komputerowych. Prezentuje je rysunek 4.

Rysunek 4. Drzewo decyzyjne stanowiące załącznik do scenariusza zajęć na portalu wiedzy dla nauczycieli Scholaris

DRZEWKO DECYZYJNE

CELE I WARTOŚCI

1. Zwalczanie nietolerancji i dyskryminacji, niegodzenie się na przemoc, unikanie ryzyka uzależnienia, stawianie na dialog międzyludzki, niegodzenie się na ocenianie człowieka po tym co ma, samodyscyplina i samokontrola – Nie warto.
2. Rozwój intelektu, refleksu, wyobraźni, asertywności, logicznego myślenia, woli walki. – Warto.

POZYTYWNE

- gry rozwijają inteligencję
- gry pomagają rozwiązywać trudne zadania
- gry ćwiczą refleks
- gry mogą rozwijać asertywność
- gry pobudzają wyobraźnie
- służą dzieciom do nauki (liczenia, języka)
- gry pomagają dzieciom oswoić się z komputerem.

- pozbawiamy siebie źródła rozrywki
- trzymamy dzieci pod kloszem
- nie pozwalamy wyładować negatywnych emocji w grze i przemoc przenosi się na ulice
- odcinamy się od nowych zdobyczy technologii, jesteśmy nie na czasie
- nie grając w gry, w które grają rówieśnicy, tracimy z nimi dobry kontakt, nie możemy włączyć się do rozmowy.

SKUTKI

NEGATYWNE

- przestajemy rozmawiać ze sobą
- przestajemy interesować się innymi rzeczami
- gry wywołują agresję
- gry mogą spowodować światłoczułą epilepsję
- gry są seksistowskie – używają kobiecego ciała
- gry rodzą nietolerancję – budują stereotypowy obraz obcokrajowców
- gry są pożeraczem czasu, zaniedbujemy szkołę
- gry są stresujące; w dodatku psują oczy
- zwiększają różnice między bogatymi i biednymi

- oszczędzamy dużo czasu
- nie denerwujemy się niepotrzebnie
- możemy zaoszczędzić pieniądze na coś bardziej pożytecznego
- nie grając w gry nie godzimy się na przemoc
- nie napędzamy biznesu, który prowadzi do uzależnienia dzieci

MOŻLIWE ROZWIĄZANIA

Tak

Nie

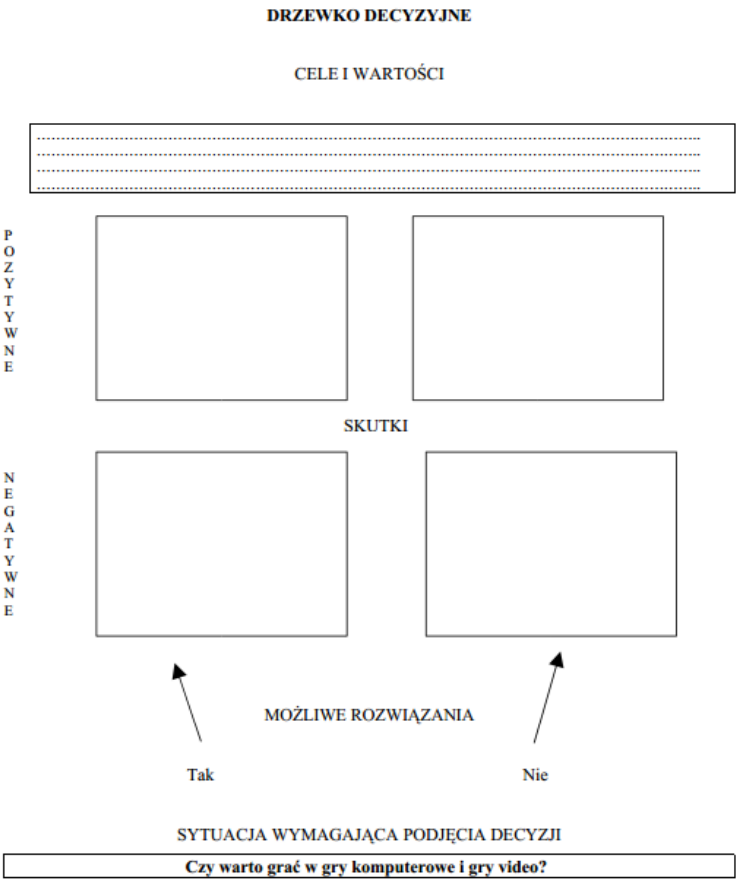
SYTUACJA WYMAGAJĄCA PODJĘCIA DECYZJI

Czy warto grać w gry komputerowe i gry video?

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym załącznikiem do omawianego scenariusza zajęć jest karta pracy przygotowana dla uczniów, których zadaniem jest wskazanie możliwych skutków użytkowania gier komputerowych zarówno w kontekście pozytywnym, jak i negatywnym. Po analizie kontekstów konstruktywnych i destruktywnych zadaniem ucznia jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: „*Czy warto grać w gry komputerowe i gry video?*”. Załącznik 2 do scenariusza prezentuje rysunek 5.

Rysunek 5. Karta pracy ucznia na podstawie scenariusza zajęć z portalu wiedzy dla nauczycieli Scholaris



Źródło: opracowanie własne

Uzależnienia związane z wykorzystaniem nowych mediów i profilaktyka w tej kwestii powinna być rozpowszechniana przez nauczycieli na szeroką skalę. Przykładowy scenariusz zajęć z portalu wiedzy dla nauczycieli Scholars realizowany w ramach godzin wychowawczych może natomiast zwiększyć samoświadomość uczniów w związku z zagrożeniami wynikającymi z korzystania z gier komputerowych i gier video. Scenariusz ten może stać się podstawą do tworzenia przez nauczycieli własnych zajęć, które dla uczniów będą interesujące i pobudza ich do samodzielnego poszukiwania wiedzy.

Zaprezentowane powyżej nieliczne przykłady oraz analiza scenariusza zajęć obejmującego uzależnienie od gier komputerowych stanowią bazę materiałów edukacyjnych, które nauczyciel na każdym poziomie edukacji może wykorzystać, zaadaptować do własnych potrzeb lub stworzyć nowe innowacyjne pomysły, zaś jego praca stanie się bardziej efektywna, a przede wszystkim przyniesie wiele radości i realnych korzyści dla młodych osób. Nie należy jednak zapominać, iż do każdego scenariusza zajęć czy proponowanego toku lekcji należy podejść wysoce krytycznie i zweryfikować informacje zawarte w przestrzeni wirtualnej. Gotowe scenariusze zajęć, które są dostępne w internecie powinny stanowić dla każdego nauczyciela jedynie inspirację i pomoc przy tworzeniu własnych innowacyjnych i atrakcyjnych dla uczniów zajęć.

Bibliografia:

1. Bereźnicki F., *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1987.
2. Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011. ISBN 978-83-7587-209-5
3. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003. ISBN 978-83-7506-829-0
4. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003. ISBN 978-83-8677-021-2
5. Łaguna M., *Szkoła tradycyjna a aktywne uczestnictwo*, [w:] *Edukacja i dialog*, kwiecień 1996, wydanie internetowe http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/kwiecien,118/szkola_tradycyjna_a_aktywne_uczestnictwo,476.html
6. Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, s. 17, wydanie internetowe http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf
7. http://www.men.gov.pl/ [dostęp: 10.11.2014]
8. http://www.ceo.org.pl/ [dostęp: 10.11.2014]
9. http://www.edu.com.pl/ [dostęp: 10.11.2014]
10. http://www.edunews.pl/ [dostęp: 10.11.2014]
11. http://www.scholaris.pl/ [dostęp: 10.11.2014]
12. http://www.scholaris.pl/zasob/64341?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
13. http://www.scholaris.pl/zasob/64314?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
14. http://www.scholaris.pl/zasob/53645?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
15. http://www.scholaris.pl/zasob/109773 [dostęp: 10.11.2014]
16. http://www.scholaris.pl/zasob/64337?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
17. http://www.scholaris.pl/zasob/53635?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
18. http://www.scholaris.pl/zasob/64336?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
19. http://www.scholaris.pl/zasob/107552?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
20. http://www.scholaris.pl/zasob/107551?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
21. http://www.scholaris.pl/zasob/64338?eid[]=SRE&sid[]=GODZ_WYCH5&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
22. http://www.scholaris.pl/zasob/107558?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
23. http://www.scholaris.pl/zasob/107560?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
24. http://www.scholaris.pl/zasob/109284?bid=0&iid=&api= [dostęp: 10.11.2014]
25. http://www.scholaris.pl/zasob/53643?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
26. http://www.scholaris.pl/zasob/53651?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
27. http://www.scholaris.pl/zasob/53643?eid[]=GIM&sid[]=GODZ_WYCH4&bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
28. http://www.scholaris.pl/zasob/107550?bid=0&iid=0&api= [dostęp: 10.11.2014]
29. http://www.scholaris.pl/zasob/68079?bid=0&iid=&query=profilaktyka&api= [dostęp: 10.11.2014]

30. http://www.scholaris.pl/zasob/103285?bid=0&iid=&query=ryzykowne+zachowania&api= [dostęp: 10.11.2014]
31. http://www.scholaris.pl/instytucje [dostęp: 10.11.2014]

Contact

Ph.D., mgr Sylwia Polcyn-Matuszewska,
Adam Mickiewicz University in Poznan
Szamarzewskiego 89, Poznan, Poland
Tel. +48 61 829 22 42
e-mail: sylwia.polcyn@gmail.com

DIAGNOSTIKOVANIE V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

INNOVATIVE DIAGNOSIS IN THE PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA

Miriam Valášková

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme diagnostikovaním, ktoré považujeme za jeden z problematických aspektov pedagogiky 21. storočia na Slovensku. Pojednávame o možnostiach súčasného, tzv. inovačného diagnostikovania ako opozita k tzv. tradičnému diagnostikovaniu. V príspevku zároveň prezentujeme výsledky výskumu, v ktorom sme aplikovali inovačné diagnostikovanie. Výsledky výskumu podľa nás prezentujú potrebu zmeny v doterajšom, na Slovensku takmer výhradne aplikovanom tradičnom (ne)diagnostikovaní.

Kľúčové slová: *tradičné diagnostikovanie, inovačné diagnostikovanie, predprimárne vzdelávanie, primárne vzdelávanie, výskum*

Abstract

The paper deals with the diagnosis, which we consider as one of the problematic aspects of 21st century education in Slovakia. It discusses the possibilities of the current, so-called innovative diagnosis as an opposition to traditional diagnosis. The paper also presents the results of research in which we applied an innovative diagnosis. The research results, in our opinion, present the need for a change in the traditional (non) diagnosis, which was, until now, applied almost exclusively in Slovakia.

Key words: *traditional diagnosis, innovative diagnosis, pre-primary and primary education, research*

1 ÚVOD

V 21. storočí je, v kontexte individualizácie predprimárneho a primárneho vzdelávania, potreba pedagogického diagnostikovania nespochybniteľná. Rôznia sa však spôsoby realizácie pedagogického diagnostikovania v praxi.
S istou mierou zovšeobecnenia si na tomto mieste dovolíme kategorizovať diagnostikovanie na slovenských (materských a základných) školách na tzv. tradičné a tzv. inovačné diagnostikovanie.

Termínom tradičné diagnostikovanie máme na mysli také, ktoré sa obmedzuje len na jednorazové hodnotenie izolovaných „školských“ výkonov detí bez hľadania ďalších súvislostí a bez exaktného stanovenia diagnózy, realizácie následnej pedagogickej intervencie a vyslovenia prognózy. Takýto prístup k diagnostikovaniu sa v odbornej verejnosti nazýva tzv. normatívny a výkonovo orientovaný, tzn. orientovaný výsostne na výsledok (bez ohľadu na proces vývinu a zmien) a s akcentom na chybovosť a nedostatky (pozri bližšie napr. Zápotočná, 2012, s. 110-112).

V opozícii k tomuto prístupu je tzv. inovačné diagnostikovanie, ktoré sa nazýva aj autentické (Zápotočná, tamtiež, s.113-115) a dynamické (Pupala, 2001, s.201). V rámci tohto prístupu sa diagnostický obraz nevytvára na základe „následného rozboru už odvedeného výkonu

dieťaťa“, ale na základe „rozboru činnosti, ktorou sa dieťa prejavovalo v procese využívania ponúkaných impulzov a podporných nástrojov na rozvíjanie tejto činnosti“ (Pupala, tamtiež). Pozornosť sa tu upriamuje na jednotlivca, je pozitívne orientovaná na jeho konkrétne individuálne možnosti a potreby. Je zrejmé, že takýto diagnostický prístup sa vyznačuje komplexnosťou a charakterizuje ho intenzívna spolupráca žiaka s dospelým (pedagógom), ktorá má intervenčný pedagogický rozmer. Pri takomto spôsobe diagnostikovania sa samozrejme predpokladá jeho kontinuita v rámci predprimárneho a primárneho vzdelávania.

V odbornej spisbe je deklarované, že nazeranie na Slovensku „na pedagogické diagnostikovanie prešlo za posledných 15-20 rokov značným vývojom“ (napr. Gavora 2011, s. 12), v rámci ktorého sa: 1. diagnostikovanie chápe ako prostriedok, nie ako cieľ práce učiteľa, 2. rozširuje sa spektrum diagnostikovaných vlastností žiaka,3. aplikuje sa viacero metód diagnostikovania, 4. spresňujú sa kritériá hodnotenia žiaka a 5. upúšťa sa od modelu orientovaného na chybu žiaka v prospech orientácie na podporu jeho rozvoja, a pod (pozri bližšie Gavora, tamtiež). Napriek snahám odborníkov sa však takéto inovačné diagnostikovanie v praxi realizuje ojedinelo. Na základe množstva hospitácii (realizovaných v MŠ a v 1. až 4. ročníku ZŠ) si dovolíme tvrdiť, že stále pretrváva skôr aplikácia tradičného (ne)diagnostikovania.

Ak má mať pedagogická intervencia v MŠ či ZŠ rozvojatvorný charakter, tak je žiaduce, aby jej súčasťou bolo práve inovačné – dynamické a autentické diagnostikovanie.

Na tomto mieste nie je priestor na analýzu všetkých aspektov, možností a spôsobov inovačného diagnostikovania v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, ani na analýzu všetkých dôsledkov absencie inovačného diagnostikovania. Z veľkého množstva možností ako príklad vyberáme diagnostikovanie gramotnosti, resp. čitateľských a pisateľských kompetencií.

2 DIAGNOSTIKOVANIE GRAMOTNOSTI V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Čo sa týka uplatnenia inovačného diagnostikovania gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní je situácia na Slovensku problematická, a to napriek tomu, že odborníci v danej problematike dlhodobejšie upozorňujú na potrebu diagnostikovania o.i. aj (pre)gramotnosti (pozri Zápotočná, 2002/2003; Kostrub, 2008; Kikušová, 2013). Existujú síce odborné literárne zdroje zamerané všeobecne na diagnostikovanie v MŠ (napr. Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003; Valachová, 2009), ktoré môžu byť inšpiračným zdrojom pre pedagógov. Je k dispozícii aj istý prehľad možností diagnostikovania (pre)gramotnosti (pozri Belešová, 2014) a sú k dispozícii (aj keď v minimálnom množstve) aj diagnostické návrhy zamerané na pedagogickú diagnostiku určitých komponentov ranej (pred)čitateľskej gramotnosti, napr. *Test pripravenosti 5 – 6 ročných detí na písanie* od M. Lipnickej (2007, s. 104-108; 2009, s.42 -62) alebo pracovné (diagnostické) zošity *Kuliferdo a jeho svet – Vnímanie a reč* a *Motorika a myslenie,* čo je slovenský preklad od českej autorky H.Vlčkovej (2014a; 2014b). V nich však nachádzame skôr diagnostikovanie „klasických“ tzn. základných komponentov gramotnosti - diagnostikovanie zrakového a sluchového vnímania, orálnej reči, vizuomotoriky a najfrekventovanejšie je zastúpené diagnostikovanie grafomotoriky, ktoré sú prediktorom úspešnosti zvládnutia predovšetkým techniky, či nácviku čítania a písania.
V praxi úplne absentujú špecifické diagnostické nástroje, či manuály zamerané na komplexnejšie a dlhodobejšie diagnostikovanie ranej (pre)gramotnosti, doplnené aj o ďalšie, v súčasnosti už nemenej dôležité aspekty rozvoja gramotnosti, ako je napr. diagnostikovanie raných prejavov (pred)písania a (pred)čítania, vrátane diagnostikovania porozumenia

čítanému textu a diagnostikovania konvencií tlače, ktoré sú dokázateľnými prediktormi ďalšieho zmysluplného čítania (a písania) žiakov primárneho vzdelávania (podľa Dickinsom, Neuman, 2006).

V primárnom vzdelávaní je situácia podobná, ak nie ešte kritickejšia. Hoci sa deklaruje potreba kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania - a tým logicky aj diagnostikovania, pre potreby diagnostikovania žiakov prvého ročníka nebol doposiaľ vytvorený exaktný diagnostický nástroj, či manuál, ktorý by diagnostikoval ich dosiahnuté (pre)gramotné prejavy v komplexnosti, a to hneď od začiatku školskej výučby a následne v celom priebehu prvého ročníka. Prebehlo síce, podľa nás, úspešné experimentálne overovanie diagnostického nástroja *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti podľa M. M. Clay* (pozri Zápotočná, 2005; Harnúšková, 2007), ktorý spĺňal kritéria inovačného - autentického a dynamického diagnostikovania gramotnosti (pozri bližšie jeho charakteristiku - Zápotočná, 2002/2003). Dokonca je aj odporúčaný ako efektívna možnosť diagnostikovania v odborných publikáciách (pozri napr. Zápotočná, 2012; Petrová, Zápotočná, 2013), no doposiaľ nebol manuál do praxe distribuovaný a nenašiel tak svoje širšie a patričné uplatnenie. Taktiež manuál komplexnejšieho charakteru s názvom *Diagnostický zošit k Hupsovmu šlabikáru* (Valášková, Lacková, 2014), zameraný na orientačné diagnostikovanie čitateľských a pisateľských kompetencií žiakov prvého ročníka, sa v čase vydania článku zatiaľ len plánuje toho roku vydať a jeho obmedzenie je v tom, že je viazaný výhradne na výučbu prostredníctvom jedného typu šlabikára. Oficiálne dostupné pre pedagógov je zatiaľ len čiastkové diagnostikovanie čitateľských a pisateľských kompetencií, ktoré je priamo zakomponované v šlabikároch (viď Štefeková, Culková, 2007; Hirschnerová, Muntágová, Futová, 2013). Ako inšpiračný zdroj môžu slúžiť aj diagnostické nástroje zamerané na niektoré aspekty diagnostikovania gramotnosti, napr. *Heidelberský test rečového vývinu* (HSET; Grimmová, Schöller, Mikulajová, 1997), alebo *Skúška jazykového citu* podľa Žlaba (podľa Váryovej, 2002), ktoré sa však aplikujú skôr v klinickej logopedickej a špeciálno- pedagogickej praxi. Jedinou štandardizovanou metodikou, ktorá sa využívala aj na Slovensku v diagnostikovaní čítania, je *Zkouška čtení* (Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab, 1987). Prostredníctvom čítania 2 textov z tejto metodiky sa diagnostikuje úroveň čítania aj u začínajúcich čitateľov, teda u prvákov. Táto metodika je však tiež určená skôr pre prax detských psychológov, logopédov a špeciálnych pedagógov, pretože sa zameriava na „diagnostiku dyslexie a tzv. nešpecifických porúch učenia“ (tamtiež, s. 6).

Učitelia „elementaristi“ majú k dispozícii iba *Diagnostiku čítania* podľa Čižmaroviča a Kalnej (1991), ktorá principiálne vychádza z tradičného nazerania na diagnostikovanie a orientuje sa viac na diagnostikovanie techniky čítania, skórujú sa chyby v čítaní. Iné odborné publikácie majú skôr orientačný a všeobecnejší charakter (pozri napr. Hirschnerová, 2011).

Z predchádzajúceho textu je azda zrejmé, že primárnou príčinou aplikácie tradičného (ne)diagnostikovania, či aplikácie nesystematického a intuitívneho diagnostikovania (v tomto prípade gramotnosti) v predprimárnej a primárnej edukácii, je minimálny výber (či dokonca absencia) konkrétnych diagnostických nástrojov, ktoré by mali pedagógovia z praxe k dispozícii. Ak aj sú nejaké nástroje diagnostikovania dostupné pre učiteľov, tak primárne diagnostikujú tie aspekty gramotnosti, ktoré bezprostredne súvisia s technikou čítania. Absentuje komplexnejšie diagnostikovanie, v ktorom by boli obsiahnuté aj komponenty súvisiace s porozumením obsahu čítaného (a písaného) textu.

Z toho dôvodu, ako jeden z príkladov, ďalej uvádzame úplnú absenciu diagnostikovania konvencií tlače.

3 DIAGNOSTIKOVANIE KONVENCIÍ TLAČE AKO SÚČASŤ INOVAČNÉHO DIAGNOSTIKOVANIA GRAMOTNOSTI

Už sme vyššie v texte naznačili, že diagnostikovanie gramotnosti či už v predprimárnom, alebo primárnom vzdelávaní (ak sa teda už uskutočňuje) sa orientuje na hodnotenie takých aspektov, či komponentov gramotnosti, prostredníctvom ktorých môžeme zhodnotiť skôr techniku čítania/písania a nie obsah, či porozumenie čítaného a písaného prejavu. Jedným z komponentov gramotnosti, ktorý sa „bežne“ neberie do úvahy pri diagnostikovaní, je tzv. koncept tlače, resp. konvencie tlače. Dokonca je tento termín na Slovensku pre väčšinu pedagógov z praxe neznámy, hoci v odbornej (aj slovenskej) spisbe je pomerne frekventovaný (pozri Zápotočná, Gavora, 2002; Zápotočná, 2002/2003; Zápotočná, 2012; Petrová, Valášková, 2007 atď.). Definujeme ho ako poznatky dieťaťa o tom, čo je tlač - písaný text, ako sa hovorená reč „píše“ (Clayová; 1993, van Kleecková, 1998). Ide o znalosť smerovej orientácie narábania s knihou/textom; znalosť konvencií segmentácie textu (kapitoly, odseky, vety a slová); znalosť, že text je vybudovaný z písmen; znalosť metalingvistických termínov súvisiacich s písanou kultúrou; schopnosť odlíšiť text od obrázkov v knihe. Je to oblasť konvencií štruktúrovania knihy (textu), ktorá je síce nezávislá od konkrétneho obsahu textu, no napriek tomu je citlivým indikátorom tých prejavov správania, ktoré sú v úzkom vzťahu s úspešným porozumením čítanému (textu) a čítaniu ako zmysluplnému procesu, ktorý je zároveň prostriedkom ďalšieho poznávania (Clayová, 1993).

Evidentne, poznanie konvencií tlače bezprostredne podporuje rozvoj funkčnej gramotnosti. Napriek tomu, že je dieťa schopné aj napr. v domácom prostredí implicitne poznávať konvencie tlače, systematickejšie a cieľavedomejšie sa môže tento rozvoj uskutočňovať v inštitucialiovanom vzdelávaní, v prostredí MŠ a ZŠ. Problémom je, ak učitelia nemajú znalosť o komplexnosti rozvíjania a diagnostikovania gramotnosti (vrátane rozvíjania a diagnostikovania konvencií tlače).

Keďže neexistuje diagnostický nástroj, ktorým by sa realizovalo diagnostikovanie konvencií tlače, v našom výskume, ktorý budeme prezentovať v nasledujúcej podkapitole, sme sa rozhodli overiť si účinnosť vhodného diagnostického nástroja využívaného v USA, Austrálii, na Novom Zélande, vo Veľkej Británii a overovaného sa aj v ďalších krajinách, konkr. v Dánsku, Írsku, Španielsku a Slovensku (pozri Zápotočná, 2002/2003). Je to diagnostický manuál s pôvodným názvom *An Observation Survey of Early Literacy Achievements* (Clayová, 1993), ktorého slovenskú mutáciu pod názvom *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti* vypracovali O. Zápotočná a P. Gavora (2002). Prostredníctvom neho sa dá realizovať komplexné diagnostikovanie gramotnosti, ktorého súčasťou je aj diagnostikovanie konvencií tlače.

3.1 Metodológia výskumu

Boli sme súčasťou výskumného tímu (pozri Harnúšková, 2005; Valášková, 2014a; 2014b; 2014c), keď sa realizoval rozsiahlejší celoplošný výskum, zameraný dynamické a autentické diagnostikovanie viacerých komponentov gramotnosti (pozri Zápotočná, 2005; Zápotočná 2005/2006). Na tomto mieste sa zameriame na prezentáciu dosiaľ nepublikovanej časti výskumu. Jeho predmetom bolo zhodnotiť diagnostický potenciál subtestov z prvotnej adaptácie metodiky M. M. Clayovej, konkrétne subtestu *Konvencie tlače*. Našim základným výskumným cieľom bolo sledovať a hodnotiť progres v poznávaní konvencií tlače u žiakov v priebehu prvej polovice prvého ročníka ZŠ. Konkrétne: 1. diagnostikovať aktuálnu úroveň konvencií tlače prvákov na začiatku školského roku; 2. diagnostikovať ich aktuálnu úroveň na

konci prvého polroku školského roku; 3. zistiť progres v poznávaní konvencií tlače u prvákov komparáciou výsledkov oboch etáp diagnostikovania.
Hypotézy sme si explicitne nestanovili, keďže výskum mal skôr deskriptívny charakter.
Výskumný súbor tvorilo 62 prvákov 3 vybraných základných škôl.
Výskumnou metódou bolo testovanie. Výskumným nástrojom bol subtest *Koncept tlače*. Bol spracovaný do formy knižky pre deti, ktorá obsahovala obrázky spolu s jednoduchým príbehom. Mal dva ekvivalenty, aby sa s odstupom času urobiť retest.

3.2 Realizácia a vyhodnocovanie výskumu

Subtest sme administrovali v dvoch etapách- na za začiatku a na konci prvého polroku školského roku. Počas čítania knihy prváci riešili 24 úloh. Konkrétne boli zamerané na: identifikáciu obálky knihy; poznanie, že text prináša informácie; identifikáciu začiatku čítania; smerovú orientáciu v riadku; smerovú orientáciu v texte; poznanie segmentácie textu na slová; identifikácia začiatku a konca textu; inverziu obrázka; inverziu tlače; identifikáciu zmeny poradia riadkov; orientáciu čítania v knihe; identifikáciu zmeny poradia slov, viet a písmen; identifikáciu otáznika, bodky, čiarky a úvodzoviek; identifikáciu malých a veľkých písmen; identifikáciu reverzibilných slov; identifikáciu prvého a posledného slova vo vete. Skórovali sme každú odpoveď podľa manuálu (pozri Zápotočná, Gavora, 2002). Získané dáta sme vyhodnocovali kvantitatívne. Štatistickú významnosť rozdielov vo výkonoch v jednotlivých etapách testovania (tzn. progres vo výkonoch v priebehu školského roku) sme zisťovali prostredníctvom t-testu pre závislé premenné. Základné kvantitatívne spracovanie sme súčasne doplnili kvalitatívnou analýzou.

3.3 Výsledky výskumu a výskumný záver

V prvej etape výskumu z 24 položiek zodpovedali žiaci v priemere 12 (smer. odch. 3.4). Najlepšie znalosti konvencií tlače sme zistili u 2 žiakov, dosiahli v teste 19 bodov. Najmenšie skóre (3 body) mal len 1 žiak. Zistili sme, že najľahšie bolo pre žiakov identifikovať inverziu obrázka (len jeden to nedokázal); správne uchopiť knihu a rozlíšiť prednú časť jej obálky (dokázali všetky okrem 3-och detí); mali znalosť, že nositeľom príbehu je text a nie obrázok (dokázali všetky okrem 5.-tich detí). Naopak najobťažnejšie boli pre nich úlohy zamerané na znalosť metalingvistických termínov a dekódovanie slov. Ani jeden žiak na začiatku školského roku nedokázal pomenovať úvodzovky a ani vysvetliť, resp. opísať ich funkciu v texte. Len 1 žiak preukázal schopnosť identifikovať nesprávne poradie slov vo vete a poradie písmen v slove.
V druhej etape diagnostikovania sme zhodnocovali, či nastal progres v poznaní konvencií tlače komparáciou výsledkov oboch etáp diagnostikovania.
Z hľadiska kvantitatívneho spracovania dát sme prostredníctvom t-testu pre závislé premenné zistili medzi jednotlivými etapami ($N=62, t=-17{,}011, sv=61$) štatisticky významný rozdiel ($p<0.001$) medzi úrovňou poznania konvencií tlače prvákov na začiatku a na konci 1. polroku školského roku. Na základe toho možno konštatovať, že u žiakov nastal progres v poznávaní konvencií tlače. Progres možno dokumentovať tým, že: 1. priemerné skóre sa zvýšilo z 12 na 21 bodov (smer. odch.= 2,1). 2. V porovnaní s prvou etapou, kde nikto nezískal plný počet bodov, v druhej etape sa to podarilo trom žiakov. 3. Najmenšie dosiahnuté skóre sa v porovnaní s prvou etapou zvýšilo z 3 na 14 bodov.
Tak, ako na začiatku školského roku, najťažšou úlohou pre deti stále zostala úloha vysvetliť funkciu úvodzoviek, správne odpovedalo len 9 detí. Taktiež zostalo takmer pre 80% detí problematické identifikovať nesprávne poradie slov vo vete a poradie písmen v slove. Všimli sme si však, že úlohu identifikovať zmenené poradie písmen v slove nevyriešili aj deti, ktoré

sme už na začiatku roka považovali za aktívnych čitateľov, pretože už vtedy (pri 1. meraní) dokázali prečítať textovú predlohu samostatne. Tým, že deti prečítali slovo správne, hoci bolo v texte zapísané nesprávne, uplatnili globálnu stratégiu čítania, ktorá indikuje snahu čítať s porozumením. Možno sa teda v tomto prípade domnievať, že deti si na základe predchádzajúceho kontextu domýšľajú slová, predvídajú ďalšie slová v texte, takže chybu - zámerne zmenené poradie písmen v slove jednoducho nepostrehnú. Z toho dôvodu sa domnievame, že pre relatívne vyspelých čitateľov môže byť takýto typ úlohy neprimeraný a nezaradili by sme ho do testovacích položiek.
Bolo by to asi veľmi zarážajúce zistenie, kedy progres v poznaní konvencií tlače v priebehu prvej polovice školského roku vôbec nenastal. Tento progres sme však očakávali výraznejší vzhľadom na to, že žiaci prvého ročníka už vstupujú „do sveta písanej kultúry“, a preto aj na vyučovaní by mali mať frekventovanejšie k dispozícii knihy a texty, ktoré by sa mali systematicky a cielene učiť používať. Výsledky diagnostikovania však – podľa nás- odkazujú skôr na priemernú až nedostatočnú stimuláciu. Preukázateľne obzvlášť v prípade dieťaťa, u ktorého sme zaznamenali minimálny progres. Nešlo totiž o dieťa, ktoré by na začiatku školského roku nemalo žiadnu znalosť konvencií tlače, naopak, dosiahlo priemerné skóre 11 bodov, ktoré sa mu v druhom diagnostikovaní zvýšilo len o jeden bod. Predpokladáme, že ak by boli žiaci na vyučovaní výraznejšie podnecovaní k aplikácii kníh, na konci prvého polroka by bola šanca, aby nielen toto dieťa, ale všetci prváci poznali základné konvencie tlače a dosiahli tak maximálne skóre v diagnostikovaní.
Až na položku *nesprávne poradie slov vo vete* a *poradie písmen v slove,* ktoré by sme z vyššie uvedeného dôvodu z testovacích úloh vyradili, považujeme modifikovanú verziu diagnostického subtestu *Koncept tlače* za relevantný nástroj dynamického a autentického diagnostikovania. Pomohol nám zistiť, sledovať a súčasne hodnotiť dôležitý aspekt gramotnosti, ktorý sa obvykle nediagnostikuje, a to paradoxne napriek tomu, že je aj výskumne dokázané, že je spoľahlivým prediktorom úspešnosti v čítaní (najmä) náročnejších testov (pozri Zápotočná, 2005). Tento subtest (ako aj komplexný diagnostický test) je svojím zameraním vhodný aplikovať nielen v prvých ročníkoch ZŠ, ale aj v predprimárnom vzdelávaní. Neobmedzuje sa len na diagnostikovanie aktuálneho stavu v danom časovom momente, ale má potenciál dlhodobo sledovať samotný proces, a to za akceptácie interindividuálnej variability detí.

4 ZÁVER

V príspevku sme sa snažili naznačiť aké sú problematické miesta v diagnostikovaní predprimárneho a primárneho vzdelávania na Slovensku. Na vybranom príklade diagnostikovania gramotnosti sme sa ďalej snažili identifikovať aj jednu z primárnych príčin absencie inovačného diagnostikovania, ktorou je -podľa nás- nedostatočný výber adekvátnych diagnostických nástrojov. Zároveň sme sa snažili poukázať na opodstatnenosť dynamického a autentického diagnostikovania, pretože prostredníctvom takéhoto diagnostikovania je možné explicitne sledovať pokroky detí, resp. identifikovať regres či stagnáciu s cieľom vypracovania následnej primeranej pedagogickej intervencie. Iba takéto diagnostikovanie je predpokladom pre toľko proklamovanú individualizáciu vyučovania, v ktorej sa môže identifikovať a ďalej zohľadňovať a zužitkovať individuálne poznanie dieťaťa.
Na záver vyjadrujeme presvedčenie, že vo výskume prezentovaný diagnostický nástroj, ktorý sme uviedli ako príklad takéhoto autentického diagnostikovania, sa môže stať súčasťou efektívneho diagnostikovania (gramotnosti), alebo aspoň môže byť jedným z inšpiračných zdrojov pre diagnostikovanie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní na Slovensku.

Použitá literatúra

1. BELEŠOVÁ,M. *Uplatnenie pedagogickej diagnostiky v prostredí materských škôl*. Bratislava: MPC, 2014.43 s. ISBN 978-80-8052-874-4
2. CLAY, M. M. *An observation survey of early literacy achievement.* Portsmounth : Heinemann a division of Reed Publishing, 1993. ISBN 0 - 86863 288- 0.
3. ČIŽMAROVIČ, Š., KALNÁ, V. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov.* Bratislava : SPN, 1991. ISBN 80-08-00419-3.
4. DICKINSON, D. K., NEUMAN, S.B. (Eds) *Handbook of early literacy research.* Vol. 2, London: The Guilford Press,2006. 459 s.
5. GAVORA, P. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: SPN, 2011. ISBN 978-80-10-02053-9.
6. GRIMOVÁ, H., SCHÖLLER, H., MIKULAJOVÁ, M. *Heidelbergský test rečového vývinu.* Bratislava : Psychodiagnostika,a.s., 1997.
7. HARNÚŠKOVÁ, M. Diagnostika raných prejavov gramotnosti detí ako súčasť diferenciálnej diagnostiky školskej pripravenosti detí. In *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie.* Banská Bystrica : UMB, 2007, s. 93-101.
8. HIRSCHNEROVÁ, Z. Diagnostikovanie žiaka v jazykovom vzdelávaní. In *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: SPN, 2011, s. 9-26. ISBN 978-80-10-02053-9.
9. HIRSCHNEROVÁ, Z., MUNTÁGOVÁ,L., FUTOVÁ, G. *Hupsov šlabikár*. Bratislava : Aitec s.r.o., 2013
10. HARNÚŠKOVÁ, M. *Sledovanie gramotnosti žiakov v priebehu prvého ročníka ZŠ v jazykovej subkultúre slovenského záhorského regiónu (*dizertačná práca). Bratislava: PdF UK, 2005. 141 s.
11. KIKUŠOVÁ, S. Diagnostikovanie kompetencií detí prostredníctvom hry. In *Kríza pedagogiky?* Bratislava: PedF UK, 2013, s.223.
12. KOSTRUB, D. *Dieťa/žiak/študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. s. 171. ISBN 978-80-89055-87-6.
13. LIPNICKÁ, M. Test pripravenosti 5 - 6 ročných detí na písanie In KASAČOVA, B., LIPNICKÁ, M., GAŠPAROVÁ, E. *Školská pripravenosť detí.* Banská Bystrica : Partner, 2007, s. 104 - 108. ISBN 987-80-89183-26-5
14. LIPNICKÁ, M. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku.* Prešov: Rokus, 2009.120 s. ISBN: 978-80-89055-81-4.
15. MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z. *Zkouška čtení.* Bratislava : Psychodiagnostika a.s., 1992.
16. PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole. Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania.* 1.vydanie. Bratislava: Renesans, 2007. s.65. ISBN 80-969777-5-8
17. PETROVÁ, Z., ZÁPOTOČNÁ, O. *Rozvoj jazykovej gramotnosti v ZŠ* [elektronický zdroj]. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2013. online, 64 s. Dostupné na internete: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/rjgz/>. ISBN 978-80-8082-609-3.
18. PUPALA, B. Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In *Predškolská a elementárna pedagogika/Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 201. ISBN 80-7178-585-7.
19. ŠTEFEKOVÁ, K., CULKOVÁ, R. *Šlabikár*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2007.
20. VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa v MŠ*. (Pedagogická diagnostika v MŠ). Bratislava : MPC, 2009, 69 s. ISBN 978-80-8052-342-8.

21. VALÁŠKOVÁ, M., LACKOVÁ, D. *Diagnostický zošit k Hupsovmu šlabikáru.* Bratislava : Aitec s.r.o.,2014 (v tlači).
22. VALÁŠKOVÁ, M. Čítanie prvákov: kvalitatívne vs kvantitatívne spracovanie. In *Sapere Aude 2014a, Pedagogika, psychologie a dnešní společnost*. IV. Hradec Králové : MAGNANIMITAS, 2014. ISBN 978-80-87952-03-0, s. 216-224.
23. VALÁŠKOVÁ, M. Písaná reč prvákov: kvalitativne vs kvantitatívne spracovanie. In *Poznanie i działanie w edukacji dziecka.* Krakow : Uniwersytet Pedagogicznij, 2014b (v tlači).
24. VALÁŠKOVÁ, M. Dynamické diagnostikovanie písanej reči prvákov. In *Poznanie i działanie w edukacji dziecka.* Krakow : Uniwersytet Pedagogicznij, 2014c (v tlači).
25. VAN KLEECK, A. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. *Journal of Childhood Communication Development,* 20 (1), s. 33 – 51.
26. VARCHOLOVÁ, M., MALIŇÁKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach MŠ.* Prešov : Rokus, 2003, 68s. ISBN 808-90-553-4-6
27. VÁRYOVÁ, B. *Kognitívne a jazykové procesy vo vzťahu k čítaniu.* (Dizertačná práca). Bratislava : FF UK, 2002.
28. VLČKOVÁ, H. *Kuliferdo a jeho svet. Motorika a myslenie.* Praha : Raabe s.r.o.,2014a.31 s. ISBN 978-80-81-40-119-0
29. VLČKOVÁ, H. *Kuliferdo a jeho svet. Vnímanie a reč.* Praha : Raabe s.r.o.,2014b.31 s. ISBN 978-80-81-40-120-6
30. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole,* 2002/2003, roč. 49, č. 1-2, s. 2-16
31. ZÁPOTOČNÁ, O. Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania v 1. ročníku ZŠ. In *Pedagogická revue : časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie,* 2005, roč. 57, č. 5, s. 510-525. ISSN 1335-1982.
32. ZÁPOTOČNÁ, O., GAVORA, P. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M. M. Clay : Manuál k administrácii*. Bratislava: KVSaBK SAV, SARČ pri UK PDF, 2002.
33. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania podľa M.M. Clayovej: Kvantitatívne spracovanie. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, č.3-4, 2005/2006, s.65-75.
34. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania podľa M.M. Clayovej II.: Kvalitatívna analýza. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, č.9-10, 2005/2006, s.257-272.
35. ZÁPOTOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realizácie.* Bratislava: Veda, 2012. ISBN 987-80-224-1281-0

Kontaktné údaje

PaedDr. Miriam Valášková, PhD.
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky ÚPVaŠ
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Račianska 59, Bratislava, SR
email: valaskova@fedu.uniba.sk

VÝUČBA KURIKULÁRNYCH PROJEKTOV V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

LESSON CURRICULAR PROJECTS IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Gabriela Droppová

Anotácia

Príspevok je zameraný na zistenie chápania a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby učiteľmi predprimárneho vzdelávania v pedagogickej praxi. Pri evalvácií čiastkového výskumu vychádzame z teórie sociálneho konštruktivizmu.

Kľúčové slova: *edukácia, evalvácia, predprimárne vzdelávanie, projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda, projektová výučba, sociálny konštruktivizmus*

Abstract

Contribution is aimed to determination of understanding and utilization of curricular projects and curricular educating by teachers of pre-primary education in pedagogical praxis. At the point of evalvation of fractional research, we come from the theory of social constructivism.

Key words: *education, evalvation, pre-primary education, project, curricular project, project method, project education, social constructivism*

Úvod

Vyučovať niečo iné, ako prípravu na život, je pre učiteľa a dieťa iba strata času a úsilia.

Podľa *behavioristickej koncepcie,* výučba v predprimárnom vzdelávaní sa uskutočňuje prevažne v časovo ohraničenom pásme/systéme, v triede detí rovnakého veku. Učivo je usporiadané do jednotlivých učebných celkov, ktorých výučba je realizovaná v edukačnej aktivite. V edukačnej aktivite učiteľ vyučuje jednu oblasť a zväčša riadi činnosť celej skupiny detí naraz. Deti si osvojujú hotové učivo. Učiteľ deťom predkladá konečné poznatky, v konečnej podobe, ktoré deťom sprostredkuje jednosmerne. Komunikácia prebieha prevažne od učiteľa k deťom v podobe prednášok, príkazov, kladenia úloh a otázok podľa stanovených pravidiel a postupov, nakoľko učiteľ v tomto prostredí vystupuje ako jediný nositeľ múdrosti a sám rozhoduje o tom, čo, kde a ako sa budú deti učiť. Pamäťovo – reproduktívne učenie je jediná možnosť osvojovania si poznatkov deťmi. Učiteľ v cieľovo orientovanom kurikule edukačnú aktivitu z organizačnej časti člení na úvod, kedy deti oboznamuje s cieľom aktivity, precvičuje, opakuje a upevňuje učivo, v ktorom má dať dieťa správnu odpoveď na otázku/nepomýliť sa; na hlavnú časť, v ktorej učiteľ deti motivuje k činnosti, pri ktorej nadobúdajú nové poznatky, alebo si ich zdokonaľujú rôznymi aktivitami, pri ktorých využíva rôzne organizačné formy a metódy; a záver, kedy hodnotí hodinu smerom k cieľom, aktivite a poskytuje priestor na hodnotenie deťom. Dieťa je riadené od začiatku až do konca výchovy a vzdelávania, v ktorom výsledný produkt pedagogického procesu je dopredu určený. V takomto prostredí dieťaťu je vštepovaná forma myslenia a správania direktívnym spôsobom a učenie je zamerané na obsah a finálny výkon. Čiže poznanie dieťaťa sa uskutočňuje cez učiteľa, záujmy a potreby dieťaťa sú spojené s pravidlami správania („kto je poslušný, ten vie“) a prejav dieťaťa je dopredu jasný.

V koncepcii *sociálneho konštruktivizmu* sa výučba integruje v celoročnej téme, ktorá sa v rámci jednotlivých mesiacov a týždňov člení na jednotlivé podtémy a aplikačné úlohy, alebo činnosti, prostredníctvom ktorých deti nadobúdajú poznatky a zručnosti. Model takejto výučby je založený na tom, že vzdelávanie je založené na demokratických prístupoch, kurikulum (vzdelávací obsah) je založené na skutočnosti, teda na pojmoch zo skutočného sveta, zručnostiach a postojoch, ktoré má dieťa na záver vzdelávania získať prostredníctvom vlastných skúseností. Učiteľ nemá deti nadhodnocovať, alebo podhodnocovať, ale hodnotenie by sa malo zakladať na realite a dieťa by malo mať možnosť na základe svojho spôsobu učenia sa voliť metódy učenia. Takéto učenie umožňuje problémy riešiť z viacerých strán, prepojovať jednotlivé skúsenosti v súvislostiach. Tento model výučby je charakterizovaný spoločným učením a diskusiou. Vo výučbe dochádza k sociokognitívnemu konfliktu, ktorý je vyvolaný interakciou medzi učiteľom a dieťaťom, prostredníctvom ktorého nastáva zmena. Učiteľ sa stáva pomocníkom vo výučbe dieťaťa ku zmysluplnému a komplexnému rozvoju. Učiteľ by mal poznať a rešpektovať zónu aktuálneho vývinu dieťaťa a rešpektovať zónu najbližšieho rozvoja, z ktorej vychádza nové učenie. Učenie sa neuskutočňuje v rámci jednotlivých oblastí/predmetov, ani v rámci obmedzeného času, ale realizuje sa prostredníctvom jednotlivých tém, na ktoré si učiteľ prispôsobuje čas podľa viacerých aspektov, ako sú únava, časová dotácia na jednotlivé aktivity, poznanie skúseností dieťaťa, a pod. Oblasti učenia sú vzájomne prepojené, aby vytvárali súvislosti. Takýto model výučby je založený na poznatkoch o učení, ktoré treba využiť na zlepšenie výkonov dieťaťa a učiteľa, postupoch učiteľa, alebo schopnostiach, ako zvládne organizáciu detí v triede, ako učiteľ vie pracovať s kurikulom, ktoré dieťa s rozličným zázemím a potrebami motivuje i vychováva; rozvoji kurikula, ktoré sa tvorí na úrovni triedy učiteľom, ktorý vychádza z poznatkov o deťoch, kultúre a spoločnosti, v ktorej žijú. Deti potrebujú prostredie, v ktorom budú mať slobodu rozhodovania a konania, aby mohli rozvíjať svoj potenciál a aby vedeli niesť za svoje konanie zodpovednosť.

Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách je koncipovaný ako dvojúrovňový model. Na prvej úrovni je Štátny vzdelávací program, na druhej úrovni Školský vzdelávací program, ktorý je štruktúrovaný do vzdelávacích oblastí, čo prináša materským školám možnosť profilovať sa na základe regiónu a svojich možností. Inštitucionálnou formou predprimárneho vzdelávania je materská škola. (Bližšie ISCED 0 predprimárne vzdelávanie, dostupné na www.statpedu.sk).

1. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE

Pedagogické myslenie učiteľa sa prejavuje v plánovaní, pri výbere obsahu, pri stanovovaní cieľov, pri plánovaní metód a foriem, v realizácii, pri organizácií a v hodnotení vyučovacieho procesu v predprimárnom vzdelávaní. Učiteľovo pedagogické myslenie je možné pozorovať a podľa toho, akú rolu učiteľ vo výučbe zastáva a aký vyučovací štýl preferuje zistíme, akú koncepciu výučby používa. Na základe teórií učenia sa vznikli koncepcie výučby. Učiteľovo pedagogické myslenie sa na základe jeho sebareflexii alebo vonkajšieho tlaku spoločnosti môže meniť. Ak učiteľ plánuje projekt, jeho tému, ciele, činnosti a postup riešenia projektu bez spoluúčasti dieťaťa a v rámci projektu činnosť riadi, môžeme hovoriť, že učiteľovo pedagogické myslenie je ovplyvňované behavioristickým modelom výučby, čiže môžeme povedať, že učiteľ predkladá dieťaťu hotové poznatky, ktoré si v projekte overuje. Naopak, ak učiteľ vyvoláva vo výučbe interakciou medzi učiteľom a dieťaťom sociokognitívny konflikt, o ktorom diskutujú a na základe neho vytvárajú projekty, v ktorých dostáva dieťa príležitosť na zvolenie si postupu skúmania, hovoríme o pedagogickom myslení učiteľa ovplyvnenom sociokognitívnym modelom výučby. Pri pozorovaní tohto pedagogického myslenia je učiteľ v procese výučby deťom partner, ktorý ho v procese skúmania neriadi a dieťa vlastnou

aktivitou nadobúda nové poznatky a skúsenosti. Učiteľ je ten, ktorý mu pomáha k zmysluplnému a komplexnému rozvoju.

2. PROJEKTOVÁ VÝUČBA A JEJ VYUŽITIE V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Projektová výučba je koncepcia výučby, ktorá je kvalitatívne odlišná od typických výchovno – vzdelávacích postupov tradičnej, bežnej, v súčasnosti stále prevažujúcej koncepcie školy aktivít a postoja k dieťaťu. Projektová výučba je mnohotvárna a vo veľkej miere využíva prierezové témy. Je orientovaná na činnosť dieťaťa a jeho aktívne učenie sa. Deti nedostávajú informácie a postupy riešenia v hotovej podobe, ale svojou vlastnou aktivitou sa k nim dopracovávajú. Učiteľ by mal na začiatku výučby disponovať poznatkami o spôsobilostiach a postojoch dieťaťa, aby mohol zvoliť vhodnú metodiku a stratégie výučby. Celá výučba by mala byť založená na vstupe, procese a výstupe. Pri výstupe učiteľ zisťuje k akému posunu u detí prišlo v správaní a dochádza k hodnoteniu procesu aktivít a pozorovateľnému výkonu, čo poskytuje spätnú väzbu. V rámci výučby učiteľ uplatňuje edukačné stratégie, pri ktorých cieľavedome a premyslene využíva diskusiu, experimentovanie, analyzovanie obsahu vzdelávania, pomocou ktorých ovplyvňuje cestu smerovania dieťaťa pri dosahovaní cieľa. V organizačných formách učiteľ usporadúva proces a podmienky, v ktorých sa bude výučba realizovať v interiéri a exteriéri školy, ktorý bude zabezpečený dostatočným množstvom didaktických prostriedkov, materiálneho i nemateriálneho pôvodu, ktoré sú dostupné učiacim sa deťom, ktoré sledujú určené ciele, didaktické zásady s podporou didaktických pomôcok s dodržiavaním bezpečnosti detí.

Princípy projektovej výučby sledujú pedagogické ciele zamerané na *potreby a záujmy* dieťaťa, uspokojovanie jeho aktívnosti, skúsenosti, zodpovednosti, sebarealizácie u detí, ktoré projektová metóda zároveň motivuje, *aktuálny stav,* v ktorom ide o spoločný záujem spoločnosti a školy o dieťa, jeho rodinu a riešenie jeho problémov, projekt a projektová výučba ponúka *celistvé poznanie dieťaťa,* v ktorej si dieťa plánuje, realizuje i hodnotí projekt a jeho riešenie *s orientáciou na produkt,* ktorý potvrdzuje zmysel učenia sa a prezentáciu v materskej škole i mimo nej, *skupinová aktivita,* ktorá učí deti socializácií, komunikácií, kooperácií a vzájomnej tolerancii, *spoločenská relevantnosť,* ktorá spája školu so životom.

Projektová výučba sa vyznačuje možnosťou výberu témy deťmi pre jednotlivé projekty, realizáciou projektu, ktorá nie je dopredu určená, metódy, cesty, postupy, učebné štýly pri učení sa detí sú otvorené, voľné a deti ich využívajú podľa vlastnej potreby, problémové úlohy deti riešia z bežného života, ktoré sú reálne a zaujímavé a súvisia s predchádzajúcimi životnými skúsenosťami, deti sa stávajú vo všetkých častiach projektu aktívnymi účastníkmi a partnermi učiteľa, sú vnútorne motivovaní, lebo práca na projekte sa pre ne stáva hrou, nakoľko k výsledkom projektu, ktorým je konkrétny produkt, dôjdu na základe získaných poznatkov, vlastných postupov, dokážu o výsledkoch komunikovať, produkt prezentovať a obhájiť si ho.

Projektová výučba v materskej škole ako model výučby môže byť realizovaná vtedy, keď sa zmení učiteľovo myslenie a konanie a vychádza z koncepcie sociálneho konštruktivizmu, kedy učiteľ kladie dôraz na aktivity dieťaťa, dieťa prijíma ako partnera, rešpektuje zónu aktuálneho vývinu a zónu najbližšieho rozvoja, z ktorej vychádza prezentované učivo a tým pomáha dieťaťu k zmysluplnému a holistickému rozvoju. Téma učenia sa má byť pre dieťa zaujímavá, konkrétna a zmysluplná, z bežného života a zároveň má korešpondovať so školským vzdelávacím programom, dieťa má možnosť o téme diskutovať, ciele projektu majú byť dosiahnuteľné, konkrétne, merateľné, aktivity pri riešení majú byť rôznorodé

s možnosťou výberu, prostredie v ktorom je projektová výučba má byť podnetné s dostatkom rôzneho materiálu, pomôcok a učebných zdrojov pre dosiahnutie výsledného produktu, deti by mali získavať skúsenosti s riešením úloh v projekte prirodzene, postupne, učiteľ by mal deti usmerňovať len na požiadanie, mal by sa stať ich poradcom, za neúspechy a omyly deti nemajú byť negatívne hodnotené alebo kritizované, chyba nie je vina, na chybách sa učíme pokusom a omylom, dieťa sa podieľa na všetkých etapách (plánovaní, príprave, realizácií a hodnotení) projektu a tak sa stáva aktívnym účastníkom projektovej výučby a preberá za svoje konanie zodpovednosť, priebeh riešenia a výsledný produkt projektu hodnotia a prezentujú deti i učiteľ. Učiteľ hodnotí i sám seba, aby získal východisko pri nasledujúcom plánovaní projektovej výučby.

3. VYUŽÍVANIE KURIKULÁRNYCH PROJEKTOV UČITEĽMI PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

3.1 Čo je projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda a výučba?

Projekt je návrh, plán určitej úlohy, problému, ktorý môžeme predložiť dieťaťu na riešenie. Projekty môžu mať formu integrovaných tém, praktických problémov zo životnej reality, alebo praktické činnosti vedúce k vytvoreniu nejakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.

Kurikulárny projekt je typ riešenia učebného problému, v ktorom si deti majú možnosť voliť tému i smer skúmania. Pred začatím tvorby kurikulárneho projektu sa učiteľ zameriava na to, čoho sa bude projekt týkať, čo o danom probléme deti vedia, čo chceme aby deti vedeli po skončení, ako ho rozčleniť na menšie projekty. V kurikulárnom projekte prebieha učenie sa skúsenostné a špirálovité, teda na základe nadväznosti a rozširovania už existujúcich poznatkov. Pri tvorbe kurikulárneho projektu vychádza učiteľ zo školského kurikula, zo záujmov a potrieb detí a z aktuálnej situácie. Kurikulárny projekt vychádza z teórie sociálneho konštruktivizmu, ktorý je založený na tvorivej konštrukcii poznania v interakcii s prostredím. Kurikulárny projekt je skupinový projekt, ktorý je tvorený učiteľom a deťmi spoločne. Kurikulárne projekty využívané učiteľom sú podľa navrhovateľa kombinované, podľa konania krátkodobé, podľa počtu žiakov skupinové. Štruktúra kurikulárneho projektu vychádza z týchto bodov: Názov, zameranie, východiská, všeobecné a špecifické edukačné ciele, časové obdobie realizácie a aplikácie, hodnotenie. V kurikulárnom projekte sú deti hlavnými aktérmi, ktorí riešia problém v skupinách, kedy medzi sebou spolupracujú, diskutujú a svoje poznatky si konštruujú na základe vlastnej skúsenosti. Hodnotenie kurikulárneho projektu sa realizuje počas realizácie, na konci projektu a to formou diskusie, sebahodnotenia dieťaťa a prezentovania výsledkov, nehodnotí sa iba výsledný produkt, ale i celý priebeh projektu.

Projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej deti samostatne riešia určitú úlohu, projekt a praktickou činnosťou získavajú skúsenosti a poznatky. Podľa Kratochvílovej (2009, s. 37), projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej deti sú stimulované k samostatnému spracovávaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním. Projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej prevláda aktivita dieťaťa a v spolupráci s ostatnými deťmi a dospelými spoločne dosahujú cieľ projektu. Medzi projektové metódy patria: Metóda monologická (vysvetľovanie, rozprávanie), dialogická (diskusia, brainstorming), metóda práce s knihou, hry, metódy inscenačné, metódy praktické, učenie sa v životných situáciách, problémové metódy....atď.

Projektová výučba je typ, forma výučby koncentrovaná na jednotiacu myšlienku a zabraňuje rozpadu poznania do jednotlivých oblastí. Projektová výučba je časovo náročná. Z hľadiska náročnosti pre učiteľa je náročná vo fáze prípravnej a náročná je aj na hodnotenie.

Výhody projektovej výučby: učenie má činnostnú povahu, integrujú sa vedomosti a spôsobilosti z viacerých oblastí, učenie prebieha nenásilnou formou, rešpektuje individualitu dieťaťa, medzi dieťaťom a učiteľom je partnerský vzťah, orientuje sa na potreby dieťaťa a života, dieťa sa učí spolupracovať, rešpektovať názor iných, riešiť problém, pracovať s informáciami, hodnotiť seba aj iných.

Nevýhody projektovej výučby: náročnosť prípravy projektu, náročnosť hodnotenia projektu, časová náročnosť riešenia, niekedy strata záujmu a únava, neznalosť princípu projektovej výučby. Učiteľ je v projektovej výučbe pomocník, radca, facilitátor, konzultant, ten čo za omyl nekarhá, ale poskytuje novú možnosť na riešenie, priestor na prezentovanie, hodnotenie a diskusiu. Deti sú v projektovej výučbe aktéri, aktívni účastníci, skúmatelia, bádatelia, tvorcovia výsledného produktu a vlastného poznania. Pre projektovú výučbu je nutné zabezpečiť vhodné prostredie, prostriedky potrebné na realizáciu. Projektovú výučbu učitelia organizujú ako mnohotvárnu s využitím prierezových tém, orientovanú na činnosť dieťaťa. V projektovej výučbe využíva učiteľ stratégie, pri ktorých premyslene a cieľavedome využíva metódy (hru, diskusiu, experiment, bádanie, hľadanie....atď.), organizačné formy, didaktické prostriedky materiálneho i nemateriálneho pôvodu. V projektovej výučbe používame hodnotenie výsledku, procesu, učiteľom, deťmi i sebahodnotenie. Projektová výučba poskytuje deťom prirodzené a nenásilné poznávanie, v ktorom sa stávajú aktívnymi účastníkmi vzdelávacieho procesu, v ktorom sa rešpektujú možnosti a individuálne potreby detí, učí deti kooperácii a komunikácii. Projektová výučba vychádza z teórie sociokognitivistického učenia sa, ktoré prezentuje učenie ako aktívny proces. Táto teória sústreďuje svoju pozornosť nielen na kognitívny vývin dieťaťa, ale aj na vplyv spoločnosti a danej kultúry a jeho rozvoj. Predstavitelia teórie sociálneho konštruktivizmu J. Dewey, J. Piaget, L. S. Vygotský a ďalší tvrdia, že učiteľ je ten, ktorý napomáha zmysluplnému a celostnému rozvoju dieťaťa tým, že kladie dôraz na to, čo dieťa robí. Piaget vo svojich tvrdeniach prezentuje, že poznanie nie je prenosné, pretože vzniká kontaktom dieťaťa s prostredím a vývin dieťaťa sa po vývinových štádiách posúva asimiláciou (začleňovaním nového do už existujúcich schém), akomodáciou (nový podnet modifikuje pôvodnú schému) a skúsenosťou. Vygotský prezentuje, že učiteľ v procese učenia mal by poznať a rešpektovať zónu aktuálneho vývinu dieťaťa a prezentované učivo má vychádzať zo zóny najbližšieho rozvoja. Z uvedeného vyplýva, že obsahom učiva, ktoré treba prezentovať, je kognitívna disonancia – nerovnováha medzi poznaným a poznávaným. (Bruceová,T., 1996, Kostrub, D., 2008, Kikušová, S., 2012, Droppová, G. 2014, Beblavá, M. 2014).

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo skúmanie chápania a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní. Výskum bol zameraný na zistenie, ako učitelia chápu kurikulárny projekt a projektovú výučbu, ako využívajú kurikulárny projekt a projektovú výučbu vo vlastnej výučbe, ako projekt tvoria, akú štruktúru a typy využívajú a z čoho pri tvorbe vychádzajú. Pri skúmaní projektovej výučby sme sa zamerali na to, ako výučbu učitelia organizujú, aké využívajú stratégie, akú rolu zastávajú vo výučbe, aké formy hodnotenia využívajú, aké výhody a nevýhody má projektová výučba.

Výskumné otázky: * Ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu kurikulárny projekt? * Ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu projektovú výučbu? * Z akej teoretickej koncepcie pri tvorbe projektu vychádzajú? *Akým spôsobom využívajú učitelia v predprimárnom vzdelávaní projektovú výučbu?

Metódy výskumu: Základnou metódou, ktorú sme pri výskume použili je dotazníková metóda. Použili sme dotazník, ktorý sa skladal zo vstupnej časti, hlavnej časti označenej A, B, C a záverečnej časti pre učiteľov predprimárneho vzdelávania. Dotazník patrí medzi jednu

z najčastejšie používaných metód vo výskume. Používa sa v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt, motívov, potrieb, záujmov a i. Dotazník sme použili na vedecké účely ako hlavnú metódu.

Výhody a nevýhody používania dotazníka:
Výhody: * Ekonomická metóda – veľa respondentov za krátky čas. * Anonymita respondenta. *Dotazník možno posielať, výskumník nemusí byť prítomný. * V porovnaní s interview čas na premyslenie odpovedí. * Ľahké vyhodnotenie najmä uzatvorených položiek.
Nevýhody: * Hrozba nižšej návratnosti, hlavne pri dotazníkoch bez osobnej účasti výskumníka. * Chýba kontrola, či dotazník vyplnil oslovený respondent. * Ak respondent nerozumie otázke, nemá sa koho opýtať (pri zasielaných dotazníkoch). * Žiadna flexibilita - otázky sú dané vopred. * Obmedzená možnosť odpovedí pri zatvorených položkách (Gavora, P. a kol. 2010).
Na získanie údajov ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu a realizujú kurikulárny projekt a projektovú výučbu sme použili neštandardizovaný dotazník. V hlavnej časti dotazníka A s ôsmymi položkami sme sa zamerali na získanie všeobecných údajov o respondentovi. V časti B s desiatimi položkami otvorených otázok sme sa zamerali na skúmanie chápania pojmov kurikulárny projekt a projektová výučba. V časti C so štyrmi položkami a desiatimi otázkami, sme získali odpovede, či učitelia realizujú kurikulárny projekt a projektovú výučbu, prečo vyučujú týmto spôsobom, na čo sa pred tvorbou projektu zameriavajú pri spracovaní obsahu, v ktorej oblasti projekty najčastejšie využívajú, s kým pri tvorbe spolupracujú, aké typy projektov využívajú, akú štruktúru majú projekty, ako prebieha realizácia a hodnotenie, ako časovo je náročná príprava. Otvorené otázky sme použili na zistenie náročnosti, výhod a nevýhod projektovej výučby, akú úlohu zastávajú deti a učiteľ v projektovej výučbe, aké podmienky, organizáciu, stratégie, formy hodnotenia potrebujú pre projektovú výučbu a aký má význam projektová výučba. V príspevku prezentujeme časť B dotazníka výučby kurikulárnych projektov v prdprimárnom vzdelávaní.
Na *vyhodnotenie dotazníka* sme použili kvalitatívnu metódu analýzy produktov, ktorými v našom prípade boli dotazníky poskytnuté respondentom. Pri analýze dotazníka sme hľadali spoločné prvky a následne vyhodnocovali, ako učitelia predprimárneho vzdelávania chápu a realizujú kurikulárny projekt a projektovú výučbu, aké princípy preferujú a z akej koncepcie vychádzajú.
Výskumnú vzorku tvorilo 31 učiteľov predprimárneho vzdelávania. Zo štátnych materských škôl výskumnú vzorku tvorilo 29 učiteľov, zo súkromnej materskej školy jeden učiteľ a jeden učiteľ z cirkevnej materskej školy. V jednotriednych materských školách pôsobí päť učiteľov. Ostatní boli z viac triednych materských škôl.

Druhý stupeň vysokoškolského, magisterského vzdelania malo 14 učiteľov. Prvý stupeň vysokoškolského, bakalárskeho vzdelania uviedlo 5 učiteľov, ostatní učitelia mali stredné odborné vzdelanie, s pedagogickým zameraním.

Rok ukončenia štúdia učiteľov sa pohyboval v rozpätí od roku 1980 do roku 2008. Priemerná dĺžka praxe bola od 20 do 30 a viac rokov. S problematikou kurikulárnych projektov a projektovej výučby sa väčšia časť učiteľov stretla pri kontinuálnom vzdelávaní.

Kritéria hodnotenia chápania a využívania sledovaných výskumných premenných vychádzajú z teórie sociálneho konštruktivizmu. Kritéria sú tvorené ako vetné odborné princípy platné pri charakterizovaní jednotlivých sledovaných kategóriách: projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda, projektová výučba. Získané údaje sme analyzovali a porovnávali, ako učitelia chápu a využívajú odborné termíny: projekt, kurikulárny projekt, projektová metóda a projektová výučba (pozri kapitolu 3.1).

4. INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Z analýzy výsledkov *o chápaní kurikulárneho projektu* sme zistili, že učitelia poznajú pojmy projekt a projektová metóda, chápu ich v súlade s behavioristickou koncepciou učenia, pretože majú potrebu dieťa stále riadiť, ale včleňujú do nej nové moderné postupy. Analýzou sme zistili, že viac ako polovica učiteľov nedisponuje poznatkami o kurikulárnom projekte a jeho realizovaní a pojem si intuitívne spája s pojmom kurikulum a s reformou školského systému. Časť učiteľov chápe pojem v súvislosti s modernou, efektívnou výučbou, zameranou na dieťa, nie však úplne v súlade s koncepciou sociálneho konštruktivizmu. Behavioristický model učenia spájajú s novými, modernými prvkami výučby. Učitelia nechápu kurikulárny projekt v rámci východísk teoretickej koncepcie, nevedia ho charakterizovať na odbornej úrovni s využívaním odbornej terminológie a s príklonom k vedeckým koncepciám, nepoznajú rozdiel medzi kurikulárnym projektom a projektom. Z výpovedí učiteľov vyplynulo, že len malá časť učiteľov chápe a rozumie kurikulárnemu projektu na takej úrovni, ktorá odráža teóriu sociálneho konštruktivizmu. Z analýzy výsledkov chápania projektovej výučby sme zistili, že učitelia sú o projektovej výučbe lepšie informovaní, ako o kurikulárnom projekte, nakoľko viac ako polovica chápe projektovú výučbu na polo odbornej úrovni a vie vymedziť rozdiel medzi projektovou metódou a projektovou výučbou s čiastočným použitím vedeckých postulátov. Učitelia projektovú výučbu prezentujú ako modernú, efektívnu výučbu, ktorá je založená na záujmoch a potrebách dieťaťa, na jeho aktívnosti pri riešení projektov, no zabúdajú na koncentráciu učiva okolo ústrednej témy. Analýzou jednotlivých odpovedí sme zistili, že učitelia chápu a využívajú projektovú výučbu a sú o nej dostatočne informovaní. Projektovú výučbu využívajú nie však úplne s koncepciou sociálneho konštruktivizmu.

Z analýzy výsledkov o *využívaní* kurikulárneho projektu sme zistili, že učitelia využívajú vo svojej výučbe projekt. Percentuálne kurikulárny projekt využívajú veľmi málo. Pri analýze chápania pojmu kurikulárny projekt sme konštatovali, že viac ako polovica učiteľov nedisponuje poznatkami o kurikulárnom projekte, nakoľko termín intuitívne spájajú s pojmom kurikulum a s reformou školstva. Učitelia, ktorí využívajú kurikulárny projekt majú problém s jeho realizáciou, pri jeho tvorbe s nikým nespolupracujú, ako uvádzajú, pri realizácií postupujú podľa vopred určených metód a hodnotia iba výstupy. Vstupy a proces im uniká. Z odpovedí učiteľov vyplynulo, že ani jedna tretina respondentov nevyužíva kurikulárny projekt na odbornej úrovni, ktorej východiskom je teória sociálneho konštruktivizmu. Z analýzy výsledkov využívania projektovej výučby sme zistili, že len menej ako polovica respondentov vo svojej výučbe využíva projektovú výučbu, napriek tomu, že v prvej časti výskumu sme analýzou zistili, že viac ako polovica učiteľov chápe projektovú výučbu aspoň na polo odbornej úrovni, ale len niekoľko respondentov z celkového počtu uviedlo, že projektovú výučbu poznajú z vlastnej praxe. Projektovú výučbu však všetci nevyužívajú v zhode s našimi kritériami hodnotenia, ktoré vychádzajú z teórie sociálneho konštruktivizmu. Vynechávajú priebežné hodnotenie, motivujú dieťa k aktivitám, postupujú pri riešení problémov podľa vopred stanovených metód, deti nemajú možnosť problém riešiť opakovane, projektovú výučbu realizujú sporadicky. Po konečnej analýze odpovedí sme zistili, že väčšina učiteľov, ktorí využívajú projektovú metódu učenia sa detí, vychádzajú skôr z princípov behavioristického modelu učenia sa, zároveň sa pokúšajú o včlenenie niektorých prvkov sociálneho konštruktivizmu.

ZÁVER

Na záver výskumu môžeme konštatovať, že veľmi malá časť učiteľov predprimárneho vzdelávania pozná kurikulárny projekt a realizuje výučbu prostredníctvom kurikulárnych projektov. Kurikulárny projekt chápe ako moderný, efektívny a inovačný postup vo výučbe.

Veľká časť učiteľov nepozná kurikulárny projekt a nerealizuje projektovú výučbu prostredníctvom kurikulárnych projektov. Zároveň nemajú záujem o ďalšie vzdelávanie a realizáciu projektovej výučby prostredníctvom kurikulárnych projektov, ktoré vychádzajú z teórie sociálneho konštruktivizmu pre ich časovú náročnosť.

Ak učiteľ plánuje projekt, jeho tému, ciele, činnosti a postup riešenia projektu bez spoluúčasti dieťaťa a v rámci realizácie projektu činnosť riadi, učiteľovo pedagogické myslenie je ovplyvňované behavioristickým modelom výučby, čiže učiteľ predkladá dieťaťu hotové poznatky, ktoré si v projekte overuje. Naopak, ak učiteľ vyvoláva v edukácií interakciou medzi učiteľom a dieťaťom sociokognitívny konflikt, o ktorom diskutujú a na základe neho vytvárajú projekty, v ktorých dostáva dieťa príležitosť na zvolenie si postupu skúmania, hovoríme o pedagogickom myslení učiteľa ovplyvnenom sociokognitivistickým modelom výučby. Pri pozorovaní tohto pedagogického myslenia je učiteľ v procese výučby dieťaťu partner, ktorý ho v procese skúmania neriadi a dieťa vlastnou aktivitou nadobúda nové poznatky a skúsenosti. Učiteľ je ten, ktorý mu napomáha k zmysluplnému a komplexnému rozvoju (Kostrub, D. 2008, 2012).

Na základe vyhodnotenia chápania a využívania kurikulárnych projektov a projektovej výučby a následnej interpretácie výsledkov nášho výskumu sme zistili, že učitelia predprimárneho vzdelávania stále preferujú tradičnú koncepciu výučby, ktorá vychádza z princípov behavioristického modelu učenia sa.

Zisťovaním súčasných trendov v predprimárnom vzdelávaní na Slovensku sme vyhodnotili dotazníkovým šetrením čiastočný výskum, ktorý nám ukázal, že učitelia predprimárneho vzdelávania stále preferujú tradičnú koncepciu výučby, v ktorej využívajú projekt a projektovú metódu bez teoretických vedomostí. Projektovú metódu prezentujú spojením poznania s praxou, tak ako to hlásal pragmatizmus, bez pojmov a metodológie myslenia. Učitelia nepoznajú koncepciu sociálneho konštruktivizmu, ktorá sa zameriava na efektívne, zmysluplné a aktívne učenie sa dieťaťa, pri ktorom je dieťa celostne rozvíjané a zároveň kladie dôraz i na vplyv sociálneho a kultúrneho prostredia. Učitelia by sa mali ďalej celoživotne vzdelávať a získať odborné poznatky ako využívať kurikulárne projekty a projektovú výučbu v predprimárnom vzdelávaní, prehodnotiť doterajšie pedagogické postupy a uskutočniť zmenu pedagogického myslenia v doteraz uplatňovanom tradičnom modely edukácie, pri projektovaní a tvorbe kurikulárneho projektu, spolupracovať s deťmi a poskytnúť im priestor na sebarealizáciu a vlastné návrhy, projektovať v kurikulárnom projekte učebné problémy, ktoré budú pre deti zaujímavé, aktuálne a v ktorom budú mať deti príležitosť medzi sebou kooperovať, spolupracovať, diskutovať, klásť otázky, vyjadrovať vlastné názory v súvislosti s reálnym životom. Učitelia by mali vytvárať projekty, ktoré zabraňujú rozpadu poznania do jednotlivých vzdelávacích oblastí, realizovať kurikulárne projekty, ktoré sú zamerané na dieťa a v ktorých učiteľ pôsobí ako poradca, facilitátor, rovnocenný partner a podporovateľ aktívnosti dieťaťa. Hodnotenie realizovať formou diskusie, prezentácie výsledkov a vytvárať dostatočný časový priestor na sebahodnotenie každého dieťaťa. V projektovej výučbe využívať stratégie, pri ktorých premyslene a zmysluplne učiteľ využíva rôzne metódy a organizačné formy, poskytuje prirodzené a podnetné prostredie na nenásilné poznávanie. Ak dieťa sa učí danú kultúru v ktorej žije chápať, pôsobiť v nej, v procese akulturácie aktívne sa podieľať na danej kultúre a jej prvkoch, tak prostredníctvom vzdelávania sa u dieťaťa formuje kultúrna gramotnosť. Takáto výučba prinesie požadované výsledky, ako sú samostatnosť tvorivosť, vytrvalosť a zodpovednosť dieťaťa, kritické myslenie, bezproblémové kladenie otázok, vnútornú motiváciu k učeniu sa a hlavne pripravenosť pre život.

Literatura

1. BERTRAND, Y.: 1998. Soudobé teórie vzdělávaní. Praha: Portál. 1998.ISBN 80-7178-216-5
2. BRUCEOVÁ, T.: 1996. Předškolní výchova. Praha: Portál. 1996. ISBN 80-7178-068-5
3. DROPPOVÁ, G.: 2011 Vzdelávanie učiteliek materských škôl. Pedagogické rozhľady. 3/2011. MPC BA. Tlač: Kušnír, Prešov. Vyšlo 3. Júna 2011. Evidenčné číslo EV 3414/09. Str. 28-31. ISSN 1335-0404
4. DROPPOVÁ,G.: 2012. Celoživotné vzdelávanie sa začína už v materskej škole. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom: „Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti“ pod záštitou MŠVV a Š SR 5. – 6. Októbra 2012 Hlohovec. Editor: M. Miňová. Prešovská univerzita, PF Prešov. 2012. Str. 89-99. ISBN 978-80-555-0703-3
5. DROPPOVÁ, G.: 2013. Od hry k tvorivosti, od tvorivosti ku gramotnosti. Odborný seminár pre vedúcich pedagogických zamestnancov a pedagogických zamestnancov materských škôl, pod názvom: Hra, tvorivosť a gramotnosť v predprimárnom vzdelávaní. Nitra 22.01. 2013 v projekte MAT SR. Nepublikované.
6. DROPPOVÁ, G.: 2014. Didaktika výtvarného umenia z aspektu sociálno-konštruktivistickej teórie. MPC Bratislava. Metodická príručka k prierezovým témam pre predprimárnu výchovu a vzdelávanie. 50 str. ISBN 978-80-565-0027-9.
7. DROPPOVÁ, G.: 2014. Kompetencie učiteľa materskej školy v súvislostiach. In: Kvalitné vzdelávanie – vízia moderného učiteľa. Vedecký zborník z vedeckej konferencie Štúrovo 15.-16. Novembra 2013. ISBN 978-80-8052-683-2.
8. DROPPOVÁ, G.: 2014. Ako pripraviť dieťa na vstup do základnej školy. Regionálna konferencia dňa 21. februára 2014 v Kaštieli Mojmírovce, Spoločnosť pre predškolskú výchovu Nepublikované. 2014.
9. DROPPOVÁ, G. 2014. Predprimárne vzdelávanie a rozvoj dieťaťa v súčasnom socio – kultúrnom kontexte. Krakow: Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie Prof. dr hab. Michała Śliwy 2014.
10. KIKUŠOVÁ, S.: (ed.) 2003/2004. Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. In Predškolská výchova. 2003/2004, roč. LVIII, č. 1.,s. 1-4. ISSN 0032-7220
11. KIKUŠOVÁ, S.: (ed) 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl v Prievidzi: „ Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl“. Prievidza: Aprint, s.r.o., 2007. ISBN 978-90-80969549-4-0
12. KIKUŠOVÁ, S.: 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. Prešovská univerzita v Prešove. PF SVSOPPV. 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
13. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: 2001. Predškolská a elementárna pedagogika. 1. Vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. 80-7178-585-7
14. KOSTRUB, D. 2008 (a). Predprimárna edukácia v kontexte meniacich sa sociokultúrnych podmienok postmodernej doby (Pre-primary education in changing socio-cultural conditions of postmodern era). In Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti. Education form early childhood, a chance for every child (zborník z európskej konferencie, Bratislava 9. – 12. 4. 2008) s. 138 – 147. 2008 ISBN 978-80-89055-82-1 (optický disk)
15. KOSTRUB, D. 2008 (b). Dieťa/žiak/študent – učivo- učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník. 1. vyd. Prešov: ROKUS. 171s. 2008. ISBN 978-80-89055-87

16. KOSTRUB, D. 2007. Dieťa a jeho edukácia v súčasnom svete a pre budúci svet. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl - 13. roč. (zborník z celoslovenského seminára, Prievidza 4. – 5. máj 2007) ISBN 978-90-80-969549-4-0
17. KOSTRUB, D. 2008 (c). Súčasné požiadavky didaktiky materskej školy. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl - 14. roč. (zborník z celoslovenského seminára, Poprad-Svit 15. – 16. 5. 2008) ISBN 978-80-969549-9-5
18. KOSTRUB, D.: 2008. Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Prešov: Rokus 2008. 170 s. ISBN 978-80-890-89055-87-6.
19. KOSTRUB, D.: 2009. Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole. Prešov: SV OMEP. 2009. ISBN 978-80-555-0006-5
20. KOSTRUB, D. 2012. Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie. Prešovská univerzita v Prešove. PF SVSOPPV. 2012. ISBN 978-80-555-0703-3
21. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2009. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 160 s. ISBN 978_80_210_4142_4
22. PRŮCHA, J.: WALTEROVÁ, M. - MAREŠ, J., 1998. Pedagogický Pedagogický slovník. 2. rozšírené vydanie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
23. PRŮCHA, J., 2004. Psychológie myšlení a reči. Preklad ruského originálu podľa Vygotskij, L. S. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-943-7.
24. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na :
25. <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.
26. VYGOTSKÝ, S.L.: 1976. Vývoj vyšších psychických funkcií. 1. Vyd. Praha: SPN. 1976

Kontakt

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.
Bojničky 262, 920 55
g.droppova@gmail.com

HUDEBNÍ PRVKY, RYTMUS, MELODIE, HARMONIE A JEJICH PEDAGOGICKÉ A VÝCHOVNÉ MOŽNOSTI V TVOŘIVÝCH A ČINNOSTNÍCH AKTIVITÁCH SPOJENÝCH S PRAVOPISEM A GRAMATIKOU ČESKÉHO JAZYKA NA 1. ST. ZŠ

ELEMENTS OF MUSIC, RHYTHM, MELODY, HARMONY, THEIR PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES IN CREATIVE AND ACTUATING ACTIVITIES ASSOCIATED WITH ORTHOGRAPHY AND GRAMMAR OF THE CZECH LANGUAGE ON FIRST GRADE OF AN ELEMENTARY SCHOOL

Bušniaková Jana, Funtánová Klára, Kodatová Miluše, Konvalinková Jana

Abstrakt

Hudební prvky, rytmus, melodie, harmonie mají vztah k myšlení, cítění a vůli v každé lidské bytosti. Smysluplná práce s těmito tvořivými a činnostními prvky v pedagogickém procesu přináší možnosti k hlubšímu porozumění učební látky a jejímu ukládání do dlouhodobé paměti. Představme si pedagogické možnosti postavené na těchto principech.

Klíčová slova: *hudební prvky, rytmus, melodie, harmonie, pedagogika, tvořivost, výchova, vzdělávání*

Abstract

Elements of music, rhythm, melody, harmony and powers of thought, emotion, and will are the seminal elements of the human personality. Purposeful work with these elements in the teaching process is conducive to deeper understanding and absorption of the curricular subject matter, as well as influencing long-term memory, and stimulating creativity. Let's therefore draw up pedagogy possibilities built upon these principles.

Key words: *creativity, education, elements of music, rhythm, melody, harmony, pedagogy*

1 ÚVOD

U žádného umění není vztah lidského organismu k celému člověku, k cítění, myšlení a vůli tak silný a bezprostřední, jako je tomu u hudby. Díky hudbě se můžeme cítit usebrání v jemném doteku vesmírného řádu, který přesahuje člověka. Starodávné kultury v hudbě prožívaly harmonii sfér, protože v rytmech, tónech a intervalech spatřovaly duchovní i početní zákony kosmu. Pravá hudba byla podle nich dozvukem nebe, který může vnímat a prožít jen člověk.

V hudbě spojujeme tři významné články jejího vyjádření, rytmus, melodii a harmonii, které odrážejí základní stavební kameny jak hudby tak jsou spojeny s vývojem celého člověka. Rytmus jako nositel vůle, pomáhá upevnit v člověku oblast volních schopností, melodie má vztah k přesným myšlenkovým procesům a představám, zasahuje však i do oblasti duševní, harmonie probouzí k aktivitě duši, v které vyrovnává její vnitřní pochody.

2 RYTMUS

Rytmus jako základní atribut projevu života na zemi je podřízen kosmickým zákonitostem, které se utvářejí v rytmických vztazích. Veliké kosmické rytmy mají své pokračování i v živých organizmech, které formu svého života vyjadřují rytmickou pulsací. Rytmus tak můžeme pozorovat v projevech velkých planetárních kosmických cyklů až k ročnímu cyklu střídání jara, léta, podzimu a zimy po cykly měsíční, týdenní, cyklus dne a noci. I celý lidský život je podroben těmto zákonům, kde rytmus dechu a srdce neprobíhá libovolně, ale je odrazem a zrcadlením kosmických rytmů celého slunečního systému (Steiner 1960). Živé organizmy a vesmírné zákonitosti jsou si v mnoha aspektech příbuzné. Systola a diastola patří k základnímu rytmu v lidském organizmu a přestavuje stažení a uvolnění, nádech a výdech, klid a aktivitu, přiblížení se a vzdálení. V duševní oblasti lze také vypozorovat rytmickou pulsaci střídáním sympatie a antipatie, radosti, smutku, pozitivity, negativity, nadšení a deprese. Tuto polaritu v duševních pochodech nemusíme vnímat vždy jednoznačně, má různé odstíny i intenzitu, ale i ona je součástí rytmické zákonitosti.

Rytmus můžeme postavit také jako základní kámen pedagogického působení a dbát na jeho dodržování v ročních a týdenních cyklech i v uspořádání jednotlivého dne. Pro dítě je velmi důležité, aby se velké i malé cykly pravidelně opakovaly, protože mohou pak být zdrojem energie, síly a životní jistoty. Rytmická výchova v hudební výchově má svá pravidla. Je důležité dítěti do devátého roku života poskytnout svobodný prostor v metrorytmickém vyjadřování hudby. Rytmus má např. vycházet z přirozené rytmizace říkadel, která jsou podpořena hrou na tělo, tleskáním, pleskáním, dupáním a pohybovým vyjádřením celého těla. Hra na ozvěnu by měla být podpořena obrazem, rytmus a tempo lze například vyvozovat z pohybů zvířat, z určitých vlastností, rytmizovat můžeme jména květin, stromů kolem nás. Důležitým fenoménem je i společná recitace říkadel a básní, kde rytmus je podřízen rýmu a verši. V souvislosti s rytmem bychom neměli opomenout specifičnost dětského dechu, který do devátého roku života ještě není v poměru s tepem ustálen, je tedy volný a nepravidelný. Za pedagogickou chybu se z tohoto pohledu považuje přehnané či přepjaté lpění na přesném dodržování rytmické pulzace. Naopak devátý rok života dítěte přináší ustálení dechu a tepu v poměru 1 : 4, dítě se vyděluje z prožívání celku a jednoty, uvědomuje si samo sebe. Pro vymezování nových hranic je v tomto období výborným lékem naopak přesný rytmus s vědomou prací na poznávání rytmických hodnot. Střídání a přesné uchopování rytmu vede k bělosti i k snazšímu kontaktu s okolním světem.

Rytmus je hlavně a především vnímán jako budovatel volních vlastností v člověku, jako pevný základ existence života na Zemi. Z tohoto pohledu je součástí výchovy a i rodiče bývají vybízeni k zamyšlení nad rytmickým chodem života dítěte doma. Velká pozornost by se měla věnovat rytmicky se opakujícímu celky spánku a bdění, které pro svoje duševně-duchovní kvality i regeneraci sil mají hluboký význam. Rytmus proto bude vždy přesahovat pouze hudební vyjádření, bude však v něm hledat velkého a nepostradatelného pomocníka.

Jednoznačným východiskem při práci s rytmem v pedagogické práci bude, kromě působení na upevnění volních dispozic žáka, i fyziologicko - neurologické hledisko. Jak působí rytmické aktivity, rytmizovaná říkadla, rytmizované opakování slov na senzomotorická centra v mozku. Díky poznatkům Dorit Berger (2002), které formulovala ve své knize Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child (Berger 2002) a díky pedagogickým zkušenostem Sylky Uhlig (Uhlig 2006), které prezentovala na konferenci a workshopu Hlas a jeho působení v pedagogice v Praze (HAMU 2010) na půdě akademie múzických umění na fakultě hudební, můžeme hledat východiska ovlivňující rytmické aktivity, rytmizovanou řeč i v oblasti neurologické. Nejstarší část mozku, která je stará zhruba 500miliónů let se nazývá sub – kortikální část a máme ji zděděnou po zvířecích předcích. V tomto mozku je velmi

husté propojení nervů, které se nazývají “ retikulární aktivační systémy”. Tady se příchozí informace neustále zkoumají, a buď se odmítnou, nebo postoupí pro další zpracování. Senzorické informace jsou přijímány v limbickém systému amygdala, thalamus, hypotalamus, a spojených oblastech, kde se zrodí rozhodnutí z pohledu bezpečí či nebezpečí. Sub - kortikální a emocionální mozek tak od pradávna do dnes u člověka nejprve vyhodnocuje podněty přicházející zvenčí jako bezpečné či ohrožující. Rytmicky opakovaná řeč a pravidelný rytmus spojený s klidnou, radostnou či neutrální hlasovou modulací, s rytmicky se opakujícím hudebním nástrojem vyhodnocuje mozek jako nejprimárnější impulz jistoty. Jistota a bezpečí jsou v první fázi podnětu ty nejdůležitější pro to, aby informace získávané zvenčí člověk postoupil dál do nové, neo – kortikální časti mozku. Ta je protipólem sub - kortikálního a emocionálního mozku. Je poznávací, jejím domovem je myšlení, analýzy, jazyk. Tento neo-kortikální (z řeckého neo, znamenající nový) mozek se vyvinul pouze před zhruba 5miliony let. Je to centrum vědomí, kde si vytváříme náš smysl pro realitu. Obě části, sub a neo kortikální, mohou fungovat nezávisle na sobě, nicméně veškeré vnější podněty nejprve procházejí přes systém sub - kortikální a s kvalitou jeho vyhodnocení postupují dál. Pokud část sub – kortikální a limbický, emocionální systém vyhodnotí impulz, podnět, poznatek jako bezpečný, příjemný, postoupí ho bez blokací, strachu do části neo - kortikální a poznatek je vykázán jako harmonický, vyrovnaný, nezpůsobující napětí, ukládá se jako bezpečný do dlouhodobé paměti a je s ním možno kdykoliv pracovat. Je- li tomu opačně, podnět, informace či učební látka má pak přes blokaci v sub – kortikální části stižené podmínky, může opakovaně u žáka vyvolávat stres, obavy, strach, pocity podobné prvotnímu impulzu. Z výše uvedeného vyplývá, že složitá učební látka, která je podpořena rytmickými aktivitami má svoje opodstatnění a že důraz na využívání těchto prvků v alternativní pedagogice waldorfské i Montessori je opodstatněný.

3 MELODIE

Melodie vede hudbu ze sféry pouhého cítění vzhůru do sféry představování. V melodii nemůže být vše, co máme v představách, ale melodie působí v téže oblasti. Aktivuje myšlení a myšlenkové procesy v hlavě, které jsou při vytváření či interpretaci melodie velmi přesné. Protože ale melodie v sobě obsahuje i citovou stránku, tak hlava, která je více přístupna pouze pojmům, může zažívat spojení se skutečným citem. V melodii tak spolupůsobí srdce i myšlení a toto spojení pročišťuje a uvolňuje jak myšlení, tak cítění, kterému dává určité hranice, myšlení naopak volnost. Základním prvkem melodie je tón, hudba pak žije mezi jednotlivými tóny ve svém vlastním vytváření v čase. Vztah k melodii je utvářen ze sedmerosti základních tónů a dvanácternosti chromatických tónů, které jsou odrazem duchovních skutečností. Jako na nebi stojí dvanáct znaků zvířetníku na svých pevných místech, tak stojí dvanáct tónů na přesném místě kvintového kruhu, a jestliže každý znak zvířetníku v sobě zahrnuje svůj vlastní svět, pak má i každý tón svůj hudební svět – tóninu. Sedmerost základních tónů má vztah k týdennímu cyklu dní, k orgánům v těle a využívá se v muzikoterapii čínské, ajurvédské i antroposofické.

Zajímavý pohled na znění tónů přináší hudební terapeutka Annette Cramer (1998), která nabízí některá fakta týkající se neurologických efektů frekvencí a vibrací lidského hlasu. Muzikantka, filozofka, psycholožka a hudební terapeutka pocházející z Německa, Annette Cramer, kombinuje neurologické vědomosti a tradiční přístup k hlasu a to jak ve své práci, tak i ve své knize zabývající se hlasem (1998, Das Buch von der Stimme). Detailně popisuje vibrace hlasu a dopad frekvencí těchto vibrací na tělo a poukazuje na důležitost tohoto jevu. Má za to, že chování tzv. západní civilizace, ve kterém jsou tendence preferovat nižší ženské a mužské hlasy, a vyfiltrovat vyšší frekvence jako nežádoucí, je nezdravý jev. Toto filtrování, které je zřejmé v mnoha okolních zvucích (filmy, diskotéky atd.) je pokusem nás utišit, uvézt

naše mozkové pochody do určitého stavu pasivního přijímání. Silka Uhlig ve své knize Authentic Voicesm Authentic Singing uvádí: „Naše uši potřebují vysoké frekvence ke stimulaci normálních mozkových funkcí. Hlavní oblast vlasových buněk[1] v našich uších reaguje na vysoké tóny, na nízké mnohem méně. Aktivováním vlasových buněk jde impuls do cerebrálního kortexu a dopravuje takto nezbytnou energii ve formě stimulů. Tyto stimuly zvyšují schopnost koncentrace, rovnováhy těla a sensorických pohybů.“ (Uhlig 2006, s. 80) Odvolává se na výzkum, který provedl Frohne (1981) a Cramer (1998) a který se týkal hlasů zpěváků a řečníků. Autoři popisují intenzivní neurologický vztah mezi řečníkem, zpěvákem a posluchačem: „Vysoké frekvence zpívaného hlasu či melodicky pohyblivého mluveného hlasu vytvářejí značné neurologické signály, které jsou schopny rozvibrovat a stimulovat vlasové ušní buňky jak u zpěváka, řečníka, tak i posluchače, ty pak aktivují jejich formation reticularis – mozkové centrum koncentrace, pozornosti či čilosti a s ním spojené mozkové funkce. Formatio reticularis je hlasem neustále aktivováno a to díky propojení ušních nervů a síťových nervů prostřednictvím již zmíněných stimulů.“ ((Uhlig 2006, s. 81) Takto propojené mozkové funkce znamenají, včetně zapojení nejstarší části mozku a limbického systému, který je zodpovědný za emoce a primitivní instinkty, ideální spojení v pedagogickém působení. Nelze opomenout i přirozenou modulaci hlasu směrem k vyšší poloze, kterou užíváme při rytmickém opakování slov či slovních spojení, při rytmizovaní říkadel přejatých či vlastních nebo veršování části učební látky. Veršování učební látky vždy vyvolává pocit hravosti, radostné invence, tvůrčího přístupu učitele. Tento požadavek je s velkým důrazem kladen na učitele waldorfských škol, který rýmy, rytmická opakování spolu s pohybovými aktivitami využívá pro osvojování například číselné řady, násobků, základních písmen abecedy, gramatických jevů i základních poznatků. Z tohoto pohledu se bude jevit opět velmi zajímavé doporučení pro pedagogy waldorfských a Montessori škol, že učitel, zvláště pak ve výuce od první do páté třídy má využívat veškerou škálu melodičnosti hlasu jak v řeči tak i při zpěvu a má obecně volit vyšší, melodicky zpěvnou polohu mluveného hlasu. U písní je doporučována spíše poloha od c1 do d2, jako centrální tón má být využíván tón a1 či g1.

4 HARMONIE

Harmonie uchopuje lidské cítění, které je středem lidského prožívání. Na jedné straně se cítění v hudbě spojuje s představováním, na straně druhé působí na vůli tím, že hudbu nějakým způsobem vytváříme. V lidském životě se stává, že naše cítění více prožívá myšlenky a představy, jindy se cítění projevuje více ve vůli, to když při konání, při činu pociťujeme libost či nelibost. Hudba má však tu výjimečnost a zvláštnost, že se nesmí dostat ani vzhůru do představ, protože hudebnost vyjadřovaná představou, mozkem by přestala být hudebností. Nesmí však klesnout ani do chtění, vůle, protože i zde by ztratila svoji základní podstatu. Prožívání a vytváření hudby tedy leží mezi představou a vůlí, za nutného spolupůsobení obou dvou. To je poloha, která se zcela odlišuje od běžného denního vědomí, které může být zbaveno citu, mít slabou či příliš dominantní vůli nebo se zmítat v područí libosti a nelibosti.

[1] Vláskové buňky jsou sekundární smyslové buňky zodpovídající za příjem sluchových podnětů. Jsou označované jako receptorové elementy sluchového ústrojí a v některých orgánech vytvářejí rozsáhlé sítě. http://cs.wikipedia.org/wiki/Vl%C3%A1skov%C3%A1_bu%C5%88ka, 20. 12. 2013

5 ČESKÝ JAZYK V RÝMU A PÍSNI ANEB JAK NA TO ŘÍKADLEM A ZPĚVEM

Jestliže učitel waldorfské školy nemá při výuce podporu v učebnicích a probrané učivo je neseno originálními portfolii každého žáka (pouze v první třídě pomáhají dětem s tvorbou slabikáře rodiče, který je utvořen z básní, které učitel vytvořil k jednotlivým písmenům abecedy), v Montessory pedagogice se pracuje s celou škálou knih, které nejsou vázány na učebnice pro základní školy a mají ráz spíše encyklopedický či beletristický, učitel běžné základní školy je často v zajetí školou vybraných učebnic a zdánlivě ho nic nenutí k tomu, aby tvořil, rýmoval, komponoval. Častou výtkou na adresu běžných základních škol je ono vršení, „lití“ rozumově pojatých informací do dětských, teprve se rozvíjejících mozkových center, která se tomu následně brání motorickým neklidem či neschopností zvládnout základní učivo. Je velkou výzvou pro práci pedagogických fakult začleňovat poznatky neurologické a terapeuticko- pedagogické do výuky budoucích učitelů.

Studentky katedry primárního vzdělávání v Liberci Miluše Kodatová, Jana Bušniaková, Klára Funtánová se do takového projektu pustily. Prvotním impulzem jim byly rytmické hry připravené v hodinách didaktiky hudební výchovy, které vybízely k přesahu do mezipředmětových vztahů. A zrodila se říkadla (Miluše Kodatová) k tematické oblasti Nauka o slově s názvy Stavba slova, Slova příbuzná, Tvoření slov příbuzných pomocí předpon, Zdvojené souhlásky, Předpony s-, z-, vz-, říkadla k tematické oblasti Tvaroslový (slovní druhy) s názvy Podstatná jména, Přídavná jména, Zájmena, Číslovky, Slovesa a říkadlo z gramatiky s názvem Životnost. K říkadlům byl přidán elementární pohyb, který od pradávna patří a patřil k rytmickému mluvenému projevu, později přibylo zhudebnění, na texty říkadel vznikly písně (Jana Bušniaková) a instrumentace pro Orffův instrumentář se zapojením celé třídy (Klára Funtánová). Říkadlo tvořilo základ práce v hodinách českého jazyka. Písně pak byly a jsou výzvou do hodin hudební výchovy, instrumentace pak impulzem pro tvořivou práci s Orffovým instrumentářem. Níže představená práce se stala předmětem vědeckého ověřování a je teprve v počátcích. Nicméně vzorek 164 žáků 4. a 5. tříd základních škol v dotazníkovém šetření ve 100% zodpověděl, že mu říkadla a práce s nimi následně pomáhají při psaném projevu v českém jazyce. Zajímavý je na tomto počátečním průzkumu i fakt, že otázka, zda žáky říkadla ve výuce baví či ne, nebyla vždy zodpovězena kladně, přesto všichni oslovení vyhodnocují pomoc říkadel v následném psaném projevu jako 100%.

6 UKÁZKA ŘÍKADLA PRO VÝUKU ČESKÉHO JAZYKA, VZDĚLÁVACÍ OBOR – ČESKÝ JAZYK A LITERATURA S METODIKOU

PŘEDPONY S-, Z-, VZ-

/ S-se / sma-že / spad-ne / do-lů	II II II II
/ do-hro / ma-dy / bu-dem / spo-lu	II II II II
/ V-z / vzhů-ru / u-tí / ká	II II II I
/ z-chce / vždyc-ky / všech-no / změ-nit	II II II II
/ hu-rá / je-v tom / lo-gi-/ ka	II II II I
/ Z-chce / vždyc-ky / všech-no / změ-nit	II II II II

zkrásnět, zchudnout, zničit, zhubnout

zkazit, ztupit, zmodrat, zmást

zkrátit, ztrouchnivět, zmlátit

/ S-se / sma-že / spad-ne / do-lů II II II II

do-hro / ma-dy / bu-dem / spo-lu II II II II

svinout, splasknout, shromáždit se, sbíhat se

sbírat, sbít, sbalit, slít

V-z / vzhů-ru / u-tí / ká II II II I

vzpínat, vzplát, vztyčit,

Postupy ověřené v praxi s pomocníkem **Radílkem**

Radílek: *Dnes nás čeká nové učivo. Protože jste se již seznámili se stavbou slova a znáte jeho části, tak se dnes naučíte, že psaní předpon s-, z-, vz- ve slově má svá pravidla. Ale my se na ta nová pravidla pořádně připravíme naší říkankou. (Vycházíme z předpokladu, že žáci toto říkadlo znají, pokud ne, mohou se s ním nyní seznámit)*

Říkadlo s vyznačenou rytmickou pulzací a grafickým zápisem rytmu.

/ Tva-ro / slo-ví / stav-ba / slo-va II II II II

/ nic-pro / ti-nám / ne-zmů / žou II II II I

/ Ří-kad / la-nám / po-mů / žou II II II I

Toto říkadlo je vhodné použít k aktivizaci žáků v úvodu vyučovací hodiny, k navození atmosféry. V průběhu, kdy si žáci říkadlo osvojují, je vhodné si k němu vytvořit pohybový doprovod.

Radílek: *Tak jako Vy jste se nyní rozveselili pohybem, tak i psaní předpon s-, z-, vz- se většinou řídí pohybem. A já Vám objasním psaní těchto předpon pomocí říkadla.*

Říkadlo s vyznačenou rytmickou pulzací a grafickým zápisem rytmu.

/ S-se / sma-že / spad-ne / do-lů II II II II

/ do-hro / ma-dy / bu-dem / spo-lu II II II II

/ V-z / vzhů-ru / u-tí / ká II II II I

/ Z-chce / vždyc-ky / vše-chno / změ-nit II II II II

/ Hu-rá / je- v tom / lo-gi / ka II II II I

Radílek: *Nyní si říkadlo společně po částech vytleskáme a předříkáme a zároveň Vám u toho objasním pravidla.*

Radílek předříká a vytleská první dva verše.

Radílek: / S-se / sma-že / spad-ne / do-lů

/ do-hro / ma-dy / bu-dem / spo-lu

Radílek: *Toto pravidlo nám vysvětluje, že předponu s-, píšeme zpravidla, pokud význam slova je z povrchu pryč - / S-se / sma-že nebo význam dolů - / spad-ne / do-lů a nebo poslední význam, dohromady - / Do-hro / ma-dy / bu-dem / spo-lu*

Radílek předříká s vytleskáním rytmu tyto dva verše se žáky.

Radílek: *Tady máte příklady k tomuto pravidlu – smazat, smést, srolovat, sbalit, shromáždit se. Radílek u každého slova zvlášť výrazně ukazuje směr pohybu.*

Radílek vytleská a předříká třetí verš.

Radílek: / V-z / vzhů-ru / u-tí / ká

Radílek: *Tak tento verš nám vysvětluje psaní předpony vz-. Píšeme ji vždy, pokud význam slova určuje směr vzhůru. Např. vzplanout, vzpínat se, vzlétnout.*

Radílek vytleská a předříká poslední dva verše.

Radílek: / Z-chce / vždyc-ky / vše-chno / změ-nit

/ Hu-rá / je- vtom / lo-gi / ka

Radílek: *A tyto dva poslední verše nám vysvětlují psaní předpony z-. Konkrétně je to změna stavu. Např. jablko nebylo červené a zčervenalo. Chléb nebyl tvrdý a ztvrdnul.*

Radílek: *Nyní si říkadlo celé řekneme znovu a společně si ho vytleskáme.*

6.1 Upevňování učiva

Na tabuli, popř. magnetické či interaktivní tabuli nebo na papíře máme připraveno několik slov, u kterých jsou záměrně vynechány předpony s-, z-, vz-. Slova uvádíme níže v nabídce. ***Radílek*** vybídne žáky, aby společně s ním předříkali a vytleskali říkadlo. Žáci mohou být po jednom vyvoláváni k tabuli. ***Radílek*** řekne část říkadla, nejlépe opět s vytleskáváním, např. / *Z-chce / vždyc-ky / všech-no / změ-nit* , vyvolaný žák vyhledá slovo, u kterého je přesvědčen, že doplní předponu z-. Poté je vyvolán další žák a ***Radílek*** pokračuje obdobným způsobem.

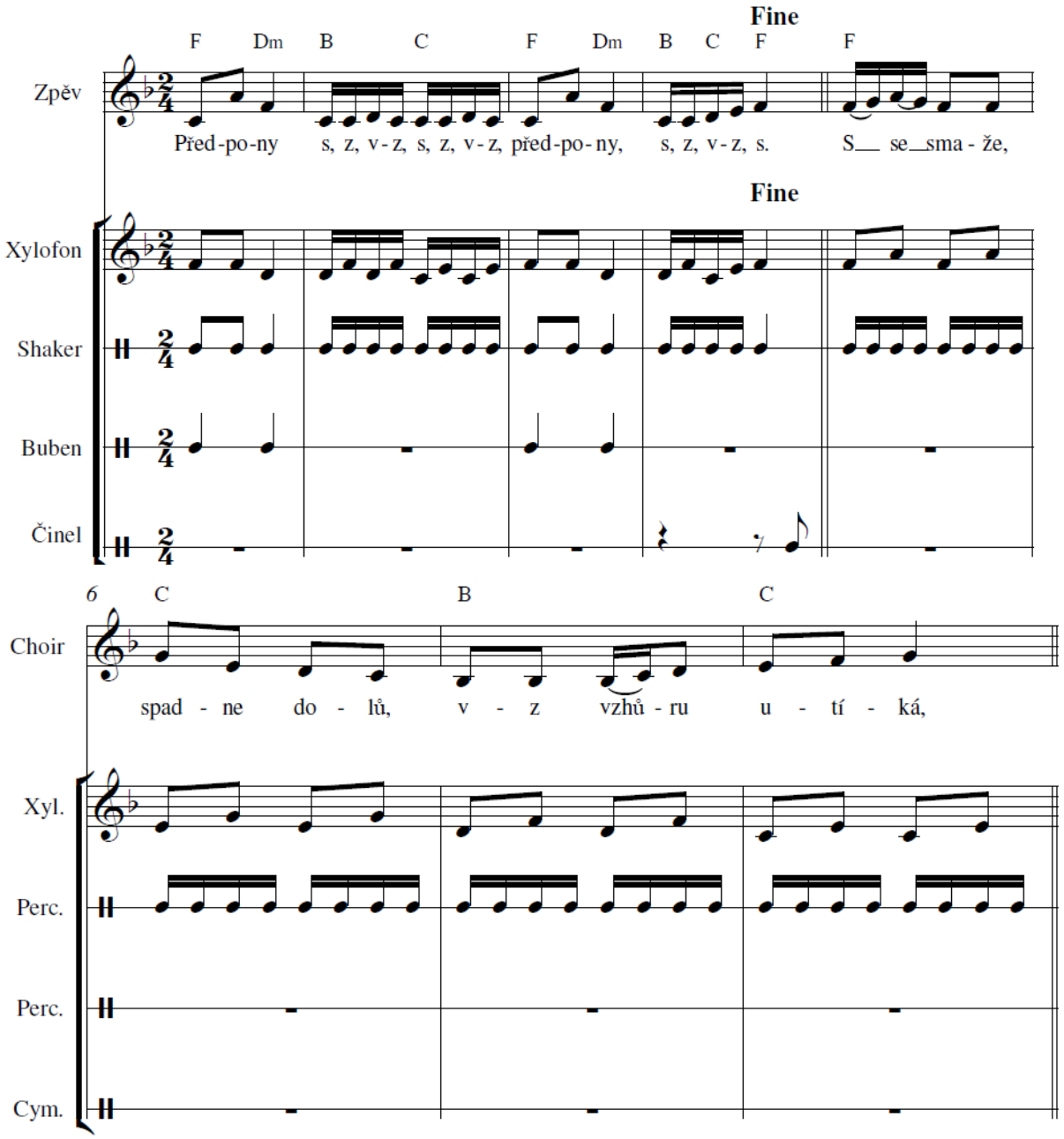
Nabídka slov:

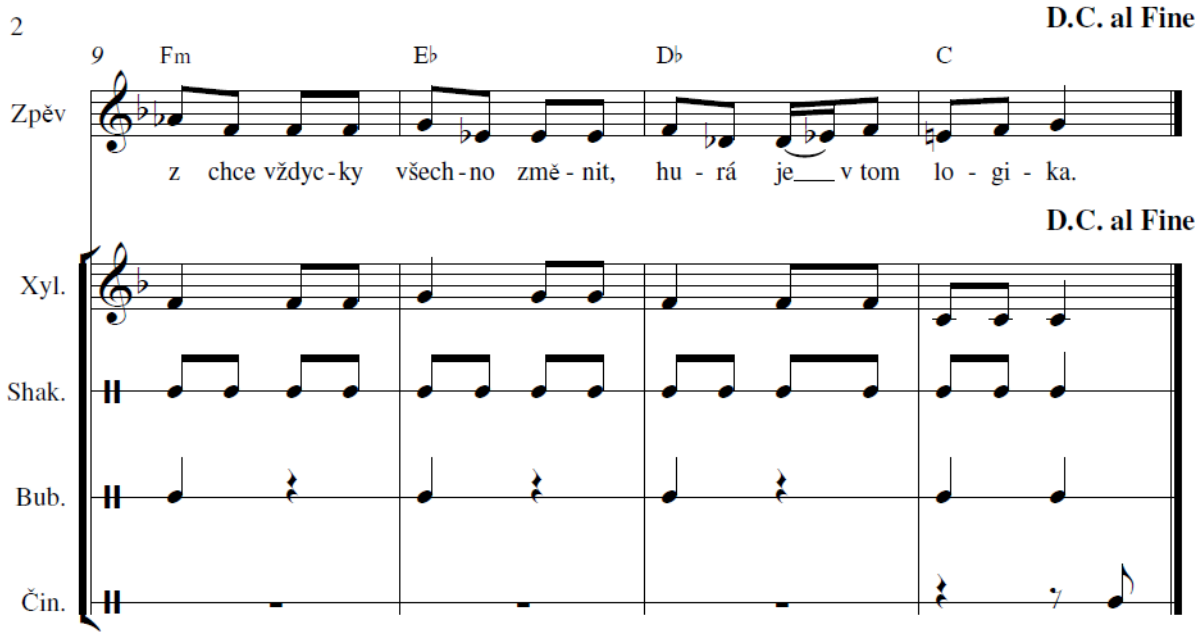
_vinout, _trouchnivět, _plasknout, _lenivět, _balit, _červenat, _chopit se, _tvrdnout, _planout, _hromáždění, _mést, _pychnout, _krásnět, _bíhat se, _hromáždit se

6.2 Další možné činnosti

- Skupinová práce: žáci se rozdělí do skupin, každá skupina obdrží kartičky se slovy, mohou být i slovní spojení nebo věty. ***Radílek*** řekne část říkadla, které rytmicky doprovodí např. Orffovými nástroji, vytleskáváním či vydupáváním rytmu. Žáci z nabídky na kartičkách vyberou slovo, ve kterém doplní chybějící předponu.
- Jsme u stavby slova. Daná pravidla k užívání předpon jsme z říkadla snadno rozšifrovali. (S – směr dolů, dohromady, z povrchu pryč, VZ- směr vzhůru, Z- změna stavu, dokončení děje). Nezapomeňte na slova, která nelze zdůvodnit pravidly, ale prostě si je musíme pamatovat (např. spáchat, shořet, strávit, zpěv, způsob, zkouška…)
- Procvičíme ke každé předponě příklady (viz níže). Lze vytleskat pouze např.: **„ Z chce vždycky všechno změnit“** Žákům předložíme slova s předponou **z-** a můžeme s nimi diskutovat, jestli pochopili.
- Lze procvičovat i obráceným způsobem. Žákům předložíme slova, tzv. namixovaná a vyzveme je částí říkadla s vytleskáváním rytmu, např. **„S se smaže, spadne dolů.“** Žáci pak vyhledávají všechna slova s předponou **s- .**
- Nebo zadáme žákům slova např. ničit, hubnout a říkadlem s vytleskáváním říkadla je vyzveme k tomu, aby tvořili nová slova pomocí předpon **s-, z-, vz-** .

Předpony


Fine
F Dm B C F Dm B C F F
Zpěv
Před-po-ny s, z, v-z, s, z, v-z, před-po-ny, s, z, v-z, s. S__ se__sma-že,
Fine
Xylofon
Shaker
Buben
Činel
6 C B C
Choir
spad-ne do-lů, v-z vzhů-ru u-tí-ká,
Xyl.
Perc.
Perc.
Cym.



7 ZÁVĚR

Domníváme se, že by mělo patřit k hygieně dnešního zmechanizovaného života, aby se každý člověk, pro vyrovnání jednostranného světa, věnoval aktivně některé z uměleckých oblastí. Bez umění je důstojná lidská existence nemyslitelná. Bude-li naše doba stále více ovládána stroji, tím naléhavější bude úloha umění jako protiváhy nebezpečnému zmechanizování života člověka. Umění má totiž vztah k nejniternějším koutům lidské podstaty. Člověk jako jediná bytost na této planetě vnáší do života tvořivého ducha. Z této síly vyvěrá i spokojenost či nespokojenost, zdraví či nemoc. Dostane-li se člověk k jakékoliv tvořivé činnosti, přináší mu to hluboké uspokojení, posiluje to jeho vnitřní jistotu „Já jsem“, ovlivňuje to jeho zdraví i psychiku. Náboženství, věda a umění jsou tři velké oblasti lidské kultury, které oslovují celého člověka. Prvek náboženský oslovuje naši vůli, protože se toužíme začlenit do vůle boží a odpovědností usilovat o dobro. Ve vědě přichází ke slovu myšlenka, která hledá světlo pravdy. Umění souvisí s cítící duší, s člověkem v člověku.

Náboženství, věda a umění v průběhu vývoje člověka od základu změnily vzájemný vztah. Dnes vládne vědecký, smyslově-analytický pohled rozumu, s jehož pomocí se rozvíjí technika, která zmechanizována spoutává člověka, který se stává otrokem jednostrannosti. V tomto ohledu se rozvíjí myšlení a chtění, chlad rozumu vede k otupování duševních tvořivých sil a ke ztrátě vůle, která je pak bičována výkony ve sportu nebo zcela upadá v nečinnost před televizními a počítačovými obrazovkami. Pěstování umění spojuje myšlení, cítění i vůli a je důležitým lékem pro ovládající kulturu hlavy. Zdrojem podnětů v umělecké činnosti jsou vnitřní i vnější dojmy a stálá pohyblivost vnímání, pociťování a usuzování. Umění v sobě nese kvalitu polidšťování člověka a světa.

Použitá literatura

1. BERGER, D. Music therapy, sensory integration and the autistic child. London/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers 2002. ISBN 1-84310-700-7
2. BOOGERD, C. Éterné tělo ve výchově malých dětí. Hranice: Fabula 2009. ISBN 978-80-86600-55-0.
3. CRAMER. A, Das buch von der Stimme, Ihre formende und heilende Kraft versehen und erfahren. Zürich/ Düsseldorf: Walter Verlag 1998. ISBN 3-545-30035-7.

4. FROHNE, I. Das Rythmische Prinzip, Grundlagen, Formen undRealizationsbeispiele in Therapie und Pädagogik. Zürich/ Düsseldorf: Walter Verlag 1981. ISBN 3-7069-0127-7
5. LIEVEGOED, B. C. J. Vývojové fáze dítěte („Ontwikkelingsfasen van het kind“). Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7.
6. STEINER, R. Výchova dítěte a metodiky vyučování („Die Methodik des Lehrens und die Lebensdingungen des Erziehens“). Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.
7. STEINER, R. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky („Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pedagogik“) GA 293. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6.
8. STEINER, R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungkunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben („Waldorfská pedagogika“) GA 305. Nepublikovaný překlad.
9. STEINER, R. Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Mensen. Dornach: 1960. Podstata hudby a lidský prožitek tónů, nepublikovaný překlad přednášek konaných dne 7. a 8. 3. 1923 pro učitele Svobodné waldorfské školy a eurytmické školy. Stuttgart.
10. UHLIG, S. Authentic Voices, Authentic Singing: A Multicurtural Approach to Vocal Music Therapy. Barcelona: Barcelona Publishers 2006. ISBN 1-891278-44-4.

Výzkumný záměr, projekt
Tento příspěvek vznikl za podpory Studentské grantové soutěže 2014 fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické při Technické univerzitě v Liberci.

Kontaktní údaje
Jana Konvalinková, MgA., Ph.D.
TUL, FPHP, Katedra primárního vzdělávání
Třída 1. Máje 14, 460 01 Liberec 1
email: jana.konvalinkova@tul.cz

UZALEŻNIENIE OD INTERNETU WŚRÓD POLSKIEJ MŁODZIEŻY (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH W WOJEWÓDZTWIE PODKARPACKIM)

INTERNET ADDICTION AMONG POLISH TEENAGERS (BASED ON THE RESEARCH CONDUCTED IN SUBCARPATHIAN VOIVODESHIP)

Maria Kocór

Abstrakt

W niniejszym artykule autorka podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: Jaka jest skala uzależnienia od cyberprzestrzeni wśród młodzieży? - na podstawie badań prowadzonych wśród 295 uczniów różnych typów szkół z regionu Podkarpacia. Wpierw opisała krótko: pojęcie, rodzaje, etapy i symptomy *internetoholizmu*. Zebrany w toku badań materiał potwierdza, że zjawisko to istnieje, a nawet nasila się. Młodzież nie podejmuje prób walki ze *słabością*, okłamując siebie i bliskich, uznając, że problemu nie ma. Nie pomagają jej w tym nieświadomi zagrożeń rodzice, którzy nie kontrolują czasu i treści internetowych swoich dzieci. Młodzi użytkownicy Internetu często unikają innych form odpoczynku i rozrywki zaniedbując obowiązki szkolne i domowe. Uczniowie zastępują nim trudną rzeczywistość, z którą sobie nie radzą. Aby ten błędny krąg przerwać potrzeba *zdrowej* edukacji.

Słowa kluczowe: *cyberprzestrzeń, siecioholizm, internetoholizm, uzależnienie od Internetu, profilaktyka uzależnienia od Internetu*

Abstract

In the following article, the author makes an effort to answer the question: What is the scale of cyberspace addiction among Polish teenagers? - basing on the research conducted among 295 students of various kinds of schools from Subcarpathian Voivodeship. At the beginning, she cursorily describes: the notion, types and symptoms of *internetoholism*. The data collected during the research confirms that the phenomenon is real and is still increasing. Teenagers do not try to fight their weaknesses, deceiving themselves and their relatives, claiming that the problem does not exist. Their parents do not help them because they are not aware of the dangers. They do not control time and Internet contents their children are using. Young Internet users often avoid other forms of relaxation or entertainment neglecting their home and school duties. They treat the Internet as a substitution for difficult reality with which they cannot cope. In order to break this vicious circle, healthy and long ranged education is required.

Keywords: *cyberspace, netoholism, internetoholism, Internet addiction, withdrawal addiction preventive treatment*

1 WPROWADZENIE

Szybki rozwój cywilizacji narzuca społeczeństwu trudne role i zadania, które w szczególności odnoszą się do podmiotów edukacyjnych. Jednym z nich jest przygotowanie młodych pokoleń do racjonalnego korzystania z komputera i Internetu, gdyż coraz częściej dotyka ich syndrom uzależnienia od *cyberprzestrzeni*. Przyczyną tego stanu jest brak dojrzałej, krytycznej i odpowiedzialnej postawy u młodych pokoleń. Nie kształtują jej bowiem w wystarczającym stopniu środowiska wychowujące takie jak: rodzina, szkoła, mass

media, które bardziej zachęcają niż: uczą rozwijać się poprzez Internet, uświadamiają zarówno jego możliwości, jak i zagrożenia. Musimy pamiętać, że oddziaływanie Internetu zależy od wielu czynników, takich jak: czas nań poświecony, sposób i język komunikacji sieciowej, treści stron WWW, cel kontaktów, itp. Powstaje zatem pytanie: W jaki sposób rozpoznawać te mało dojrzałe postawy i diagnozować syndrom uzależnienia? Istnieje już pewien wkład nauk społecznych, medycznych i innych w rozpoznanie zjawiska *siecioholizmu*. Dlatego krytyczna analiza literatury naukowej, własne przemyślenia i doświadczenia skłoniły mnie do podjęcia badań nad rolą komputera i Internetu oraz uzależnieniem polskiej młodzieży od Internetu, na przykładzie regionu Podkarpacia[1].

2 POJĘCIE I RODZAJE UZALEŻNIENIA OD INTERNETU

Termin uzależnienia od Internetu po raz pierwszy zaproponował Ivan Goldberg – psychiatra z Nowego Yorku w 1955 r. Badanie przeprowadzone rok później na Uniwersytecie w Pittsburgu (USA) przez Kimberly Young nie pozostawiło wątpliwości, co do istnienia tego schorzenia. W książce pt.: *Uzależnienie od Internetu: zagrożenie nowym zaburzeniem psychicznym* K. Young przedstawia wyniki badań przeprowadzonych wśród 496 osób regularnie serfujących po Internecie, z których 396 było od niego uzależnionych. Nałóg ten charakteryzuje się brakiem hamowania, wzrostem tolerancji i wycofaniem się (Olszewska, 2005, s. 122-124) i staje się coraz poważniejszy, gdyż często dotyka dzieci i młodzież.

Jest wiele rodzajów *internetoholizmu*: uzależnienie od sieci, przeciążenie informacyjne, socjomania i erotomania internetowa (Chwaszcz, Pietruszka, Sikorski, 2005, s. 102-103).

Ze względu na rodzaj preferowanej usługi można je podzielić na pięć typów:

- uzależnienie od cyberseksu (cybersexual addiction) czy internetowej erotyki będące szczególnym zagrożeniem dla rozwoju społeczno-moralnego dzieci i młodzieży; Nowym zjawiskiem jest tzw. **seksting** polegający na wysyłaniu za pomocą Internetu (lub telefonii komórkowej), głównie przez nastolatków swoich nagich lub półnagich zdjęć. Gromadzenie i wysyłanie swoich nagich zdjęć może być powodem szantażowania, szykanowania, wyłudzania pieniędzy od osób, które na nich są. Przedostanie się nagich zdjęć do sieci i ich rozpowszechnianie wśród nieupoważnionych osób może powodować wiele przykrych przeżyć, a wręcz dramat dla ich właściciela, jak ośmieszanie, wyśmiewanie prowadząc do *odcięcia się* od dotychczasowych znajomości, zamykania się w sobie czy nawet prób samobójczych.
- uzależnienie od kontaktów *on-line*, tzw. *socjomanię internetową* (*cyberrelational addiction*)- od różnych grup dyskusyjnych, chat-roomów, facebooka czy też od poczty elektronicznej, którą uzależniony użytkownik sprawca wielokrotnie w ciągu dnia czy nawet godziny; Bardzo przeżywa brak wiadomości w skrzynce lub nieobecność na portalu kolegów, koleżanek, znajomych, a im dłuższa przerwa w wirtualnych kontaktach tym większy niepokój, przygnębienie, a nawet agresja wobec osób z realu.
- uzależnienie od wirtualnych gier (net gaming), głównie dotykające dzieci i młodzież, ale też wciągające osoby dorosłe w świat kuszących zabaw, reklam i zakupów; Im więcej czasu poświęconego na gry sieciowe czy hazardowe, tym trudniej się od nich oderwać i odejść oraz tym większy problem z sobą; W zaawansowanej fazie dochodzi do obsesyjnych myśli i zachowań, mimowolne przebieranie palcami na klawiaturze, nagłe wybuchy irytacji i złości, wstawanie i inicjowanie gry podczas snu; Świat gier internetowych jest pełny okrucieństwa i przemocy, niezdrowej rywalizacji, nietolerancji, erotyki itp. i młodzi użytkownicy przynoszą je do świata rzeczywistego.

[1] Zob: M. Kocór (2011), Uzależnienie od Internetu wśród młodzieży szkolnej, [In:] *Wspieranie ucznia nieprzeciętnego w szkole ogólnodostępnej*, E. Chodkowska & M. Uberman (red.), UR, Rzeszów, s. 193-203.

- uzależnienie od sieciowych informacji (information overload) – pobieranie różnych dokumentów, plików uznawanych jako potrzebne, ważne, cenne, bez krytycznej selekcji, kopiowanie co się da w myśl zasady, że *może się przydać, tak na wszelki wypadek*, itp. W pewnym etapie uzależnienia młodzi ludzie zamiast szukać pomocy i porad wśród bliskich wpisują w wyszukiwarkę internetową (zwykle jest to tzw. *doktor Google*) interesujące ich pytania, hasła z różnych dziedzin i otrzymują gotowe odpowiedzi na nurtujące ich problemy. Informacje uzyskane tą drogą są jednak często wyimaginowane, nieprawdziwe i nieskuteczne, stąd poszukiwania stają się częstsze, z szerszych źródeł, bardziej zawansowane i tak błędny krąg przymusu pobierania informacji z sieci zamyka się i trudno z niego wyjść. Tak jest również w przypadku uczniów i studentów, którzy zamiast samodzielnie zdobywać wiedzę, czytać książki, pisać prace i rozwiązywać zadania, to bez wysiłku ściągają tzw. *gotowce* z Internetu.
- uzależnienie od komputera (computer addiction) (Taboł, 2003, s. 28-29), głównie od gier komputerowych, które angażują i wciągają najbardziej dzieci i młodzież. Zabierają im cenny czas przeznaczony na naukę, zabawę, ruch i rekreację, bezpośrednie spotkania z rówieśnikami i odpoczynek, a zdarza się coraz częściej, że na sen, higienę czy posiłek o odpowiedniej porze. Dziś jednak gry komputerowe są wypierane przez gry sieciowe, bez chodzenia, szukania i kupowania po sklepach. Oprócz dużych kwot pieniężnych, które użytkownicy przeznaczają na komputer, gry i ich ulepszanie, uzależnienie od komputera zabiera im dzieciństwo oraz młodość.

3 ETAPY I SYMPTOMU INTERNETOHOLIZMU

W rozwoju uzależnienia od Internetu można wyróżnić kilka faz czy etapów. Są nimi:
1) **zaangażowanie**, w którym internauta okazjonalnie loguje się do sieci i coraz więcej w niej przebywa, coraz bardziej angażuje się i odkrywa wirtualną rzeczywistość-nawiązuje ciekawe znajomości, gra w różne gry, wyszukuje różne informacje, ogląda filmy, słucha muzyki, itp. Mechanizm uzależnienia polega na tym, że im więcej czasu przeznacza użytkownik na sieć, tym trudniej go kontrolować i trudniej z rozstać się z kolorowym, wirtualnym światem.
2) **zastępowanie** ma miejsce, gdy użytkownik Internetu odczuwa potrzebę korzystania z sieci coraz częściej i coraz dłużej. Wchodząc we „wspólnotę internetową" traci dotychczasowe zainteresowania, lekceważy obowiązki, zamiast bezpośrednich kontaktów ze swoimi bliskimi, kolegami i koleżankami wybiera wielogodzinne siedzenie w Internecie; Pojawiają się nowe problemy związane z zaniedbaniami, a negatywne emocje i frustracje odreagowuje kolejnymi, dłuższymi i bardziej satysfakcjonującymi kontaktami z wirtualnym światem. Uzależniający się ma mimowolne myśli o tym, kiedy wreszcie (zamiast wódki, narkotyków) włączy się w *internetową wspólnotę* by być dalej od trosk i problemów, które piętrzą się i nawarstwiają.
3) **ucieczka od *realu***, kiedy intensywnie użytkujący Internet zaniedbuje lub rezygnuje z ważnych czynności i obowiązków na rzecz wielogodzinnego, nieprzerwanego korzystania z Internetu. Po wyjściu z sieci problemy powracają z podwójną siłą (Chwaszcz, Pietruszka, Sikorski, 2005, s. 103-104). Taki stan wymaga szybkiego zdiagnozowania i podjęcia działań terapeutycznych, często z udziałem grup samopomocowych i specjalistów, gdyż uzależniona osoba jest oderwana od rzeczywistości, traci kontakt z rodziną, przyjaciółmi jest ciągle poirytowana, ma napady złości, mówi przez sen, spadają jej aspiracje związane z nauką czy dalszą karierą zawodową lun edukacyjną. Młodzież szkolna zaczyna mieć niepowodzenia i problemy wychowawcze, gdyż często wagaruje, a z czasem odmawia chodzenia do szkoły.

Charakterystycznymi objawami *siecioholizmu* są:
- tolerancja uzależnieniowa jako potrzeba korzystania z Internetu przez coraz dłuższy czas;
- zespół abstynencki, pojawiający się w momencie zaprzestania korzystania z Internetu;
- zaburzenia afektu jak: rozdrażnienie i depresja, prowadzące do załamania psychicznego.

K. Young uważa, że spędzanie na Internecie ponad 5 godzin dziennie może prowadzić do zaburzeń psychicznych i zacierania granic między *realem* a *wirtualem* (Danowski, Krupińska, 2007, s. 124). Podobnie sądzą też inni autorzy (Ożarski, 2001, s. 30-32).

Z kolei M. Braun-Gałkowska uważa, że poświęcanie na Internet powyżej 25 godzin w tygodniu ocenia się jako uzależnienie, które wymaga terapii (Braun-Gałkowska, 2003, s. 19).

Objawów uzależnienia od *bycia sieci* jest wiele. Najbardziej istotne z nich to:

a) potrzeba coraz dłuższego korzystania z Internetu, żeby osiągnąć satysfakcję;
b) zespół abstynencki: drażliwość, nerwowość, lęk i wzrastająca agresja przy zerwaniu kontaktu z Internetem lub na myśl o utrudnionym dostępie czy krótszym czasie;
c) obsesyjne myślenie o Internecie – w szkole, w domu, przy realizacji ważnych zadań;
d) coraz dłuższe korzystanie z sieci niż zamierzone i trudności w kontrolowaniu czasu przeznaczonego na Internet i dotrzymywaniu obietnic z nim związanych;
e) nieudane próby zaprzestania, okłamywanie bliskich odnośnie czasu korzystania z *sieci*, częste kłótnie i nieporozumienia w rodzinie, wybuchy złości i ranienie uczuć bliskich;
f) czerpanie coraz większej satysfakcji z udziału w grach, z kontaktów internetowych i innych czynności wykonywanych w sieci, niepokój, lęk i agresja, gdy nie jest on-line;
g) ograniczenie innych zajęć, ucieczka od problemów (Braun-Gałkowska, 2003, s. 18), oderwanie od świata rzeczywistego i wyłączanie, zmiana hierarchii wartości i aspiracji.

Badania dowodzą, że uzależnienie od Internetu częściej i szybciej rozwija się u młodych użytkowników, niż u osób dorosłych, gdyż łatwiej tracą oni kontrolę nad zachowaniem i trudniej im się od wciągającego medium oderwać (K. Kaliszewska, 2006, s. 107-108). Prognostycy przewidują dalszy, szybki wzrost zjawiska, stąd konieczne jest podjęcie działań profilaktycznych, głównie w odniesieniu do dzieci i młodzieży (Ożarski, 2001,s. 32). Ich podstawą powinna być diagnoza *cyberuzależnienia*. Zainteresowana i zaniepokojona dynamiką oraz szerokimi i złożonymi konsekwencjami zjawiska podjęłam wstępne badania nad użytkowaniem i uzależnieniem od Internetu wśród polskiej młodzieży w 2008 roku. Teren badań został ograniczony do różnych typów szkół z województwa podkarpackiego. Krótki opis przeprowadzonych badań empirycznych zostanie przedstawiony poniżej.

4 ZASTOSOWANA METODA I PRÓBA BADAWCZA

Metodą badawczą, która się posłużyłam w diagnozowaniu zjawiska uzależnienia wśród młodzieży szkolnej był sondaż diagnostyczny, a wykorzystaną techniką - ankieta. Poszukując odpowiedzi na pytanie: Jaka jest skala zagrożenia uzależnieniem od *cyberprzestrzeni* wśród uczniów szkół Podkarpacia?, skonstruowałam kwestionariusz ankiety, wykorzystując kryteria diagnostyczne, ujęte w literaturze zagadnienia, własne pomysły, obserwacje i doświadczenia.

Tabela 1. Badana młodzież według typu szkoły, do której uczęszcza

Typ szkoły	**Badani uczniowie**	
	N	**%**
Gimnazjum	100	33,9
Liceum	100	33,9
Szkoła Zawodowa	95	32,2
Razem	295	100,00

Źródło: Opracowanie i wyliczenia własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2008 roku

Badania zostały przeprowadzone w 2008 roku i objęłam nimi grupę 295 uczniów różnych typów szkół - gimnazjum, liceum, technikum i zasadniczej szkoły zawodowej, głównie z powiatu rzeszowskiego, ale nie tylko. Wszystkie trzy typy szkół reprezentował podobny odsetek badanych. Po jednej trzeciej było uczniów: gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej.

Byli to głównie uczniowie o przeciętnych wynikach w nauce - przede wszystkim dobrych i dostatecznych (po 39,7 %). Kilkakrotnie mniej osób miało stopnie: bardzo dobre (11,2 %) i dobre (7,1 %). Tylko po dwóch uczniów wskazało, że mają wyniki celujące i niedostateczne.

Kolejne badania sondażowe zostały przeprowadzone w roku 2014 na terenie Rzeszowa, wśród 50 uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej. Badania miały charakter dopełniający w odniesieniu do sondażu przeprowadzonego w roku 2008, głównie pod kątem poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **Co robią nasze dzieci w sieci?** Miały one charakter jakościowy i zadawano w nich przede wszystkim pytania otwarte, które w rozstrzygnięciu powyższego problemu wydały mi się najbardziej zasadne i wartościowe. Była to młodzież wchodząca w trudny okres dojrzewania, mieszkająca w mieście, z rodzin raczej mało licznych o dobrej sytuacji materialnej, częściowo pełnych, ale częściowo rozbitych i zrekonstruowanych.

5 WYNIKI BADAŃ NAD UZALEŻNIENIEM OD INTERNUTU

Zebrany materiał empiryczny informuje, że ponad połowa 295-osobowej grupy badanej młodzieży różnych typów szkół na terenie województwa podkarpackiego ma komputer w swoim pokoju, a co trzeci go nie ma. Co trzeci uczeń korzysta z Internetu mniej niż 2 godziny dziennie. Nieco mniejsza jej część (18,6 %) zadeklarowała 2-3 godziny, co daje 53,2 % respondentów, których czas poświęcony na *sieć* jest raczej w normie. Grupą szczególnego ryzyka są (14,2%) użytkownicy spędzający on-line 3-5 godzin dziennie. Natomiast zagrożony uzależnieniem jest niemal co trzeci badany uczeń (29,8 %), który korzysta z *sieci* powyżej 5 godzin w ciągu dnia! Internet częściej służy uczniom w celach rozrywkowych, niż edukacyjnych i naukowych. Z badań przeprowadzonych zarówno w roku 2008, jak i w 2014 wynika, że młodzież najczęściej: gra w różne gry sieciowe, ogląda przede wszystkim śmieszne filmiki przeważnie za pomocą *You Tube*, a nawet sama je czasami wrzuca do sieci. Interesują uczniów w Internecie zdjęcia swoich koleżanek i kolegów, znajomych lub znanych osób ze świata muzyki, polityki lub filmu. Ponadto, jak dowodzą badania, młodzież ściąga ulubione filmy i piosenki, rozmawia ze znajomymi i nawiązuje nowe znajomości, przyjaźnie, itp., dokonuje zakupów przez Internet oraz poszukuje informacji na nurtujące ich problemy.

Z powodu ograniczeń objętościowych zamieściłam w tabeli 2 dane uznane jako wskaźniki uzależnienia. Szczegółowe zaś wyniki będą podawane bezpośrednio w tekście pod tabelą.

Tabela 2. ***Składowe uzależnienia badanych uczniów od Internetu***

Składowe uzależnienia od Internetu	**Badani uczniowie; N=295**	
	N	**%**
Korzystanie z Internetu powyżej 5 godzin w ciągu dnia	88	29,8
Częste przedłużanie czasu zaplanowanego na Internet	130	44,1
Zaniedbywanie obowiązków z powodu długiego bycia on-line	74	25,1
Częste mimowolne myślenie o Internecie	64	21,7
Wybór Internetu zamiast bezpośrednich spotkań, kontaktów z kolegami	126	42,7
Częste rezygnowanie z innych form wypoczynku na rzecz Internetu	103	34,9
Negatywne emocje w sytuacji utrudnionego dostępu do Internetu,	124	42,0
Traktowanie Internetu jako ucieczki od problemów, frustracji, lęku itp. (tzw. *faza zastępowania*, jak w każdym procesie uzależnienia)	161	54,6
Kłótnie, okłamywanie rodziny by ukryć czas przeznaczony na Internet	102	34,6

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2008 roku

Do wskaźników tych zaliczyłam przede wszystkim, za znawcami zagadnienia: długi czas i jego przedłużanie na bycie w sieci, spontaniczne myśli o wirtualnej rzeczywistości, przejawy

podenerwowania, agresji i złości przy braku możliwości korzystania, utrudnionego dostępu do Internetu, pomijanie lub zaniechanie dotychczasowych kontaktów i aktywności na rzecz Internetu, lekceważenie relacji rodzinnych i okłamywanie rodziców, zaniedbywanie obowiązków, a niekiedy higieny i zdrowia z powodu nadmiernego przebywania on-line. Za niezmiernie istotny symptom *internetoholizmu* uznać należy uciekanie od problemów do świata wirtualnego, który jest wyimaginowany, złudny i niebezpiecznie kolorowy, stąd może uzależniać szczególnie młody organizm i niewystarczająco ukształtowaną jeszcze osobowość. Te symptomy, a równocześnie elementy uzależnienia od Internetu będą przedmiotem analizy.

Z podjętych badań wynika, że większość młodzieży szkolnej uczącej się na terenie województwa podkarpackiego (60,7%) nie ma kontroli czasu przeznaczonego na Internet ze strony rodziców lub opiekunów. Tylko co czwarty badany uczeń (26,1%) deklarował, że czas ten rodzice mu rozliczają. Podobnie było z kontrolą treści stron internetowych (63,0 %). Tylko jedna piąta uczniów (25,4 %) twierdziła, że rodziców interesuje, co robią w *sieci* i kontrolują treści, z jakich korzystają będąc on-line lub mają w tym zakresie ogólna orientację. Jest to spowodowane tym, że około 35% badanych nie miało komputera w swoim pokoju, stąd rodzice mieli pod kontrolą zarówno czas, jak i historię podejmowanych kontaktów.

Zebrane dane informują, że niemal co trzeci ankietowany uczeń spędza zbyt dużo czasu w wirtualnym świecie (wcześniej już podkreślałam, że średnio powyżej 5 godzin dziennie). Niepokojące jest również i to, że niemal połowa badanych przyznało się, że *często* zdarza im się przedłużać czas poświęcony na Internet i tracą nad nim kontrolę (44,1%). Nieco więcej z nich odpowiadało (52,9 %)- *rzadko*, a 17,3% ogółu wskazało – *nigdy* i jest to grupa najmniej zagrożona uzależnieniem. Z przesiadywaniem w *sieci* wiąże się kwestia zaniedbywania obowiązków szkolnych, domowych, związanych ze zdrowiem i higieną, relacjami w rodzinie czy w środowisku rówieśniczym, itp. Do lekceważenia swoich zadań, z racji nadmiernego korzystania z Internetu przyznała się jedna piąta ankietowanych (25,1%). Część młodzieży wahała się z wyrażeniem jednoznacznej opinii na ten temat (15%), jednak większość była zdania, że nie zaniedbuje swoich obowiązków i zdrowia z powodu długiego bycia on-line.

Ważnym symptomem uzależnienia od Internetu są mimowolne myśli o Internecie i sposobie jego wykorzystania. Towarzyszą one ponad jednej piątej ankietowanej młodzieży wybranych szkół z regionu Podkarpacia (21,7 %). Pozostała część uczniów twierdziła, że takich myśli i emocji nie ma. Nie jest to optymistyczny wynik, gdyż może oznaczać rozwijający się syndrom uzależnienia. Jest on tym bardziej niepokojący, że niemal połowa uczniów (42,7%) wybiera w swoim życiu Internet zamiast bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami. Niemała grupa młodzieży (34,9 %) *często* rezygnuje z innych form wypoczynku na rzecz Internetu. Rzadko tak się zachowuje podobna część objętych sondażem uczniów, bo co trzeci (36,3 %) z nich, a nigdy - co czwarty młody użytkownik *sieci* (28,5%).

Tabela 3. Występowanie wśród uczniów uzależnienia od Internetu na podstawie wskaźników

Występowanie uzależnienia od Internetu	**Badani uczniowie; N=295**	
	N	**%**
Uzależnienie od Internetu	57	19,3
Zagrożenie uzależnieniem od Internetu	149	50,5
Brak uzależnienia lub częściowe jego symptomy	89	30,2
Razem	295	100,00

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2008 roku

Kolejnym symptomem rozwijającego się *internetoholizmu* wśród młodzieży jest występowanie negatywnych emocji w sytuacji utrudnionego dostępu do sieci. Z deklaracji uczniów wynika, że niemal połowa (42,0%) jest zdenerwowanych, gdy nie ma możliwości bycia *on-line*. Dzieje się tak, ponieważ *gros* młodzieży (54,6%) traktuje *sieć* jako ucieczkę od

szarej codzienności, od problemów, z którymi często sobie nie radzą i kompensację braku dobrych relacji z rodzicami, rówieśnikami w szkole i środowisku (Kocór, 2011, s. 193-203).

Opisane wcześniej odczucia, przeżycia i zachowania, które artykułowała badana młodzież świadczą o jej realnym zagrożeniu syndromem uzależnienia od Internetu z wszelkimi konsekwencjami. Mając na uwadze ten fakt dokonałam analizy otrzymanych odpowiedzi i zliczyłam je osobno dla każdego ankietowanego ucznia. Jeśli więcej niż połowa odpowiedzi na zadawane pytania należało do opisanych krótko wskaźników uzależnienia od Internetu to traktowałam danego ucznia jako zagrożonego tzw. *internetoholizmem*. Natomiast jeśli odpowiedzi uczniów sygnalizujących uzależnienie od sieci było trzy czwarte i więcej, wówczas kwalifikowałam go jako już uzależnionego. Mniej niż połowa odpowiedzi traktowanych jako symptomy *siecioholizmu* dawało informacje, że zagrożenia uzależnieniem o Internetu nie występują lub mają charakter częściowy, choć warto je bliżej rozpoznać. W zamieszczonej wyżej tabeli 3 przedstawiłam ogólne wyniki przeprowadzonych badań.

Z analizy danych tabeli wynika, że *gros* uczniów szkół z województwa podkarpackiego, głownie mieszczących się na terenie powiatu rzeszowskiego, jest zagrożonych uzależnieniem od kontaktów sieciowych, internetowych gier oraz informacji i od Internetu w ogóle. Większością opisywanych symptomów charakteryzuje się bowiem niemal co piąty badany młody użytkownik Internetu. Natomiast połowa z nich maja częściowe objawy uzależnienia, jak: zbyt dużo czasu w ciągu dnia przeznaczanego na Internet i wzrastająca u uczniów niemoc w jego kontrolowaniu, nieporozumienia i kłótnie w rodzinie czy zaniedbywanie obowiązków. Mimo to pocieszającym jest to, że co trzeciemu uczniowi raczej nie grozi syndrom siecioholizmu, choć występują i w tej grupie badanych pojedyncze wskaźniki zagrożenia, głównie związane z czasem nań przeznaczonym, kontrolą rodzicielską i negatywnymi emocjami w sytuacji odcięcia lub utrudnionego dostępu do Internetu. Takie pojedyncze zachowania nie świadczą jednak o uzależnieniu i raczej występują też u zdrowych dorosłych.

6 WNIOSKI

Zaprezentowane w wielkim skrócie dane są niepokojące, a wręcz alarmujące i można je odnieść do krajów i społeczeństw, w których nastąpił szybki rozwój mediów elektronicznych. Badania dowodzą bowiem, że co piąty użytkownik sieci jest nadmiernie nią pochłonięty i ma to negatywne skutki w jego funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym, moralnym, społecznym czy kulturalnym. Co drugi zaś objęty badaniami uczeń wymaga zmiany ukształtowanych nawyków i przekonania do bardziej racjonalnego i odpowiedzialnego organizowania czasu wolnego i nauki. Przykłady dobrych praktyk w użytkowaniu Internetu mogą uczniowie czerpać od niektórych rówieśników, którzy dotychczas bezgranicznie nie ulegli modzie świata wirtualnego i potrafią Internetu zdrowo wykorzystywać w różnych celach: edukacyjnych, kulturalnych czy towarzyskich. Szkoda tylko, że w podjętych badaniach jest ich najmniej, bo tylko 30%. W związku z tym należy podjąć szerokie badania w wielu regionach kraju, nie tylko Podkarpacia, aby bliżej zdiagnozować symptomy i skalę uzależnienia od Internetu wśród młodzieży oraz na ich podstawie uruchamiać wsparcie i pomoc osobom zagrożonym oraz planować działania profilaktyczne.

Chcąc poznać ogólny wskaźnik korzystania z Internetu i zagrożenia zjawiskiem uzależnienia, obliczyłam średni odsetek osób, u których występują opisane symptomy. Na podstawie dokonanych obliczeń można w wielkim uproszczeniu powiedzieć, że badana młodzież średnio w 36,6% przyznaje się do uzależnienia od Internetu w różnych wymiarach: zaniedbywania obowiązków z racji długiego przesiadywania w Internecie, braku kontroli rodziców - czasu i treści stron WWW, itp. Kiedy jednak obliczyłam ogólny wskaźnik w odniesieniu do poszczególnych uczniów, to uzależnionych było dwa razy mniej, ale i tak jest to niepokojący wynik (19,3% ogółu). Często młodzież wybiera *sieć* zamiast aktywnych form

wypoczynku i bezpośrednich kontaktów. Utrudniony dostępu do Internetu wzbudza w młodych użytkownikach negatywne emocje – złość, lek i frustracje, a jeśli już w nim zasiądą, to czas zaplanowany na sieć często przedłużają. Towarzyszy im również mechanizm zastępowania, traktując Internet jako ucieczkę od problemów, niepowodzeń, frustracji i lęku.

Są to ważne informacje, które powinny stać się fundamentem działań profilaktycznych w szkole i w środowiskach lokalnych zapobiegając rozrostowi uzależnienia i jego szerokim konsekwencjom. Konieczne jest więc rozwijanie wśród młodych użytkowników *sieci* świadomości szans, ale i zagrożeń oraz czynników oddziaływań Internetu (czas, treści, sposób korzystania, język, cel kontaktów itp.), które sami wybierają i mają na nie pewien wpływ. Ponadto należy młodzieży wpajać przekonanie, że zarówno pozytywna, jak i negatywna rola Internetu jest zależy od nadawców, ale i od odbiorców internetowych treści i komunikatów. Istnieje zatem potrzeba podnoszenia kultury korzystania z Internetu wśród młodych i dorosłych pokoleń. Konieczne jest też uświadamianie w zakresie krytycznego odbioru Internetu tych, którzy kreują młode pokolenia, a wiec nauczycieli, wychowawców, rodziców. Ważny jest jednak wzrost kultury pedagogicznej społeczeństwa, w tym osób związanych z rynkiem mediów, aby nie kusili młodych użytkowników złem, lecz aby dobro w nich rozwijali i rozpowszechniali. Kształtowanie emancypacyjnych, krytycznych, moralnych i odpowiedzialnych postaw młodych użytkowników *sieci* powinno być nadrzędnym zadaniem edukacji realizowanej i rozwijanej w kontaktach bezpośrednich, ale i kształcenia na odległość.

Bibliografia

1. BRAUN-GAŁKOWSKA, M. (2003). Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży. *Edukacja medialna*, 4(3), 2003. 14-20 s. ISSN 1427-0919.
2. CHWASZCZ, J., PIETRUSZKA, M., SIKORSKI, D. *Media*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2005. ISBN 8373632344.
3. DANOWSKI, B., KRUPIŃSKA, A. *Dziecko w sieci*. Gliwice: HELION, 2007. ISBN 9788324610570.
4. KALISZEWSKA, K. Zagubieni w sieci – czyli o nadmiernym używaniu zasobów i możliwości Internetu. (W:) L. CIERPIAŁKOWSKA (red.). *Oblicza współczesnych uzależnień*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza, 2006. 107-120 s. ISBN 832321641X.
5. KOCÓR, M. Uzależnienie od Internetu wśród młodzieży szkolnej. [W:] E. CHODKOWSKA, M. UBERMAN (red.). *Wspieranie ucznia nieprzeciętnego w szkole ogólnodostępnej*. Rzeszów: UR, 2011. 193-203 s. ISBN 978-83-7338-616-7
6. OLSZEWSKA, E. Internetomania młodych - zabawa czy choroba? (W:) J. IZDEBSKA., T. SOSNOWSKI (red.) *Dziecko i media elektroniczne - nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*. Białystok: Trans Humana, 2005. ISBN 8389190583.
7. OŻARSKI, P. Od zachwytu do uzależnienia. *Edukacja medialna*, 4(4), 2001. 30-32 s. ISSN 1427-0919.
8. TABOŁ, S. (2003). Cyberuzależnienia, *Edukacja medialna*, 4(1), 2003. 26-31 s. ISSN 1427-0919.

Dane kontaktowe

Dr Maria Kocór
Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny
Ul. Ks. J. Jałowego 24, 35-959 Rzeszów
Tel: 696 031 355
email: ma@mm.pl

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

OSOBNÉ SKÚSENOSTI DIEŤAŤA S ÚSPECHOM A JEHO SOCIALIZÁCIA V RODINE NA ZÁKLADE VZŤAHOVEJ VÄZBY

CHILD'S PERSONAL EXPERIENCE WITH THE SUCCESS AND HIS SOCIALIZATION IN THE FAMILY BASED ON ATTACHMENT

Adriána Vailing, Alžbeta Lobotková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá parciálnym pohľadom na problematiku napĺňania potrieb detí od ich útleho veku spojenú s procesom socializácie. Rozhodujúci vplyv na výchovu a formovanie dieťaťa má v období detstva rodina, ktorá má za úlohu práve napĺňanie komplexu jeho prirodzených potrieb. Vzťahová výchova vychádzajúca z teórie vzťahovej väzby pojednáva o napĺňaní potrieb dieťaťa na základe intuitívneho správania sa rodičov (hlavne matiek) čím sa zaoberá ďalšia časť príspevku. Ďalej sa príspevok zaoberá výkonovou motiváciou vychádzajúcou práve z napĺňania výkonových potrieb, pri ktorých rodina, jej výkonová orientácia a nároky na dieťa zohrávajú veľmi významnú úlohu.

Kľúčová slova: *Rodina, vzťahová výchova, potreby dieťaťa, spolupráca rodiny a školy, výkonová motivácia*

Abstract

The present paper deals with a partial view on the issue of meeting the needs of children from an early age, associated with the process of socialization. Family, whose task is to fulfil the natural complex of needs, has a decisive influence on an upbringing and development of the child during the childhood. Next part of the contribution discusses the issue of the relational education based on attachment theory, which deals with meeting the needs of child on the basis of the intuitive behaviour of parents (especially mothers). Furthermore, the contribution concentrates on the achievement motivation which arises from the fulfilling achievement needs, where family, its achievement orientation, and its demands on the child play a very important role.

Key words: *Family, attachment parenting, the needs of the child, family and school cooperation, achievement motivation*

1 VÝVOJ SOCIÁLNYCH SCHOPNOSTÍ

Odborníci sa zhodujú v myšlienke, že rodina je primárna sociálna skupina, ktorá má výrazný vplyv na okamih začatia socializácie dieťaťa. Vďaka rodine si tak dieťa osvojuje základný model sociálnej komunikácie a interakcie, osvojuje si normy a sociálne požiadavky spoločnosti, čím aj vďaka tomu rodina napomáha k zvyšovaniu . Deje sa tak od ranného veku dieťaťa, a v prvom rade má rodina azda najvýznamnejší vplyv na formovanie psychiky dieťaťa a jeho výchovu. Významnú úlohu v rodinnom prostredí zohráva kvalita starostlivosti a zabezpečovania uspokojovania základných potrieb dieťaťa. Plynutím času naberajú na význame na formovanie osobnosti dieťaťa aj ďalšie podmienky vychádzajúce z rodiny ako sú vek rodičov, ich vzdelanie, životná filozofia, bydlisko, národnosť, profesia a pod. A ako ďalej M. Potočárová (2013, s.86) uvádza, že pravá kvalitná rodinná výchova môže v sebe skrývať veľký potenciál k tomu, aby formovala dieťa (človeka) k zrelosti. Na základe kvality zrelosti aj vzťahovej väzby z ranného detstva sa buduje i iná časť socializácie človeka, to ako

vníma samého seba („JA“), jeho miesto v spoločnosti a podobne. Podstatu spomínaných tvrdení vystihujú aj Goetheho slová: „Rodina má dať človeku korene a krídla“.

V prvom roku je dieťa pri uspokojovaní svojich biologických a psychických potrieb odkázané výlučne na svojich rodičov, opatrovníkov. Rodičia taktiež napĺňajú aj jeho sociálne potreby, nakoľko sa vo svojich prvých troch rokoch potrebuje bezpečne naviazať na blízku osobu – matku (opatrovateľa). Dieťa sa od narodenia prakticky neustále nachádza v sociálnych interakciách so „svojimi ľuďmi“, ktoré majú praktický charakter. Dieťa sa v nich učí osvojovať si špecifickú ľudskú kultúru a získava tak prvé sociálne schopnosti (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, Potočárová, M. 2013).
Z vyššie uvedeného vyplýva, že významným faktorom kvality života dieťaťa, už od prvého roku života je socializácia. J. Langmeier a D. Krejčířová uvádzajú, že dieťa je zhruba do troch mesiacov podľa Spitza v štádiu preobjektálnom. Nerozlišuje ešte žiaden „objekt“ okolitého sveta, a teda nerozlišuje ani vecné či sociálne objekty. Zhruba od tretieho mesiaca sa dieťa nachádza v štádiu predbežného objektu, kedy začína dieťa reagovať na tvár úsmevom. Avšak zatiaľ dieťa nerozlišuje určité osoby, ale len „signály“ rysy tváre (ústa, nos, oči..), ktoréhokoľvek človeka a reaguje naň úsmevom. Teda reaguje úsmevom, napríklad aj na masku tváre. Toto štádium pretrváva zhruba do šiesteho mesiaca. Medzi šiestym a ôsmym mesiacom dieťa prechádza do štádia objektov, kedy dieťa začína rozlišovať medzi známou a neznámou tvárou. Pri odlúčení známej tváre dáva dieťa najavo svoju úzkosť, čím matka začína v jeho živote nadobúdať jedinečné miesto. Ide o naviazanie sa dieťaťa nie na povrchné kvality ale na uspokojovanie najhlbších pudových potrieb lásky a bezpečia. Ak by sa tento vzťah krátko na to ako bol utvorený narušil, malo by to za následok anaklitickú depresiu – stratenie puta k osobe, ktorá uspokojovala jeho sebazáchovné potreby. Toto puto dieťaťa k matke (opatrovateľovi) potvrdzujú i Schaffer a Callender (1959 In Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006), ktorí svojím sledovaním zistili u detí starších ako sedem mesiacov separačnú úzkosť pri ich odlúčení od matky z dôvodu hospitalizácie v nemocnici. Pre toto obdobie je tiež charakteristický strach z cudzích osôb.

Rodičia napĺňaním tak sociálnych, psychických ako aj biologických potrieb dieťaťa realizujú určitý spôsob výchovy. **Spôsob výchovy** predstavuje celkovú komunikáciu a interakciu rodičov (dospelých) s dieťaťom. Rozvíja a formuje rôzne subsystémy osobnosti a na tie pôsobí špecificky a to na základe voľby a spôsobu využitia výchovných postupov, prostriedkov a metód. Ide o obojsmerný (recipročný) proces. Výsledok a účinok, ktorý sa dosiahne spôsobom výchovy sa prejaví podľa Čápa (1996) tak, že:

- „pôsobí silno na formovanie morálnych vlastností vychovávaného- svedomitosti, vytrvalosti, sebaovládania, všeobecne spôsobuje rozvoj charakteru,
- pôsobí silno na formovanie stability/lability, odolnosti dieťaťa,
- ovplyvňuje aj formovanie ďalších subsystémov osobnosti: temperamentu, jej motivácie, aktívnosti, osvojených zručností a kompetencií, pôsobiacich a prejavujúcich sa v komunikácii“ (Potočárová, M. 2013, s. 103). V americkej literatúre je využívaný skôr termín materské, resp. rodičovské správanie.

2 VZŤAHOVÁ VÝCHOVA

Vzťahovú výchovu, ktorá vychádza z myšlienok (princípov) vzťahovej väzby, predstavuje súčasný americký pediater Wiliam Sears ako intuíciu rodičov spájajúcu sa s poznávaním ich dieťaťa, napĺňaním potreby jeho dojčenia (kŕmenia), či potreby cítiť blízkosť rodiča cez deň i v noci, ako aj potreba byť nosené.
„Vzťahová výchova začína v rannom detstve, keď deti potrebujú rodičov a starostlivo vybraných opatrovateľov na to, aby prežili a prospievali. Nástroje vytvárania vzťahovej

väzby, ktoré používate pri novorodencovi, sú založené na biologickej väzbe medzi matkou a dieťaťom, ako aj na správaní, ktoré pomáha dieťaťu prospievať a umožňuje rodičom, aby boli sa svoju snahu odmenení. Ak využívate tieto nástroje v čase, keď je vaše dieťa bábätkom, budete mať náskok aj vtedy, keď bude v predškolskom veku, keď bude mať 10 rokov a aj keď bude v puberte“ (Sears, R., Searrs M., In MAMILA, 2007, s. 6).

Nástroje (piliere) vzťahovej výchovy:
1. vytvorenie počiatočnej väzby po pôrode
2. dojčenie
3. nosenie dieťaťa
4. spanie v blízkosti dieťaťa
5. dieťa má na plač dôvod
6. rovnováha (Sears, Searsová, 2012).

1. Vytvorenie počiatočnej väzby po pôrode. Pre každú matku a jej dieťa sú veľmi citlivým a zároveň významným obdobím prvé hodiny, dni po pôrode. U matiek sa prejavuje akýsi pud postarať sa o svoje novonarodené dieťa a dieťa má priam „magickú“ moc nad svojou matkou (rodičmi). Najviac času zvyčajne dieťa tak po pôrode, ako aj neskôr trávi s matkou čím sa prelína ich prirodzené správanie – dieťa svojimi potrebami podporuje vytvorenie vzájomnej vzťahovej väzby a matka svojimi pudmi či inštinktívnymi biologickými opatrovateľskými schopnosťami smeruje k ich uspokojovaniu. Dieťa by preto od prvých sekúnd po pôrode až do pár hodín malo stráviť čas s matkou, priam prisaté na jej telo, bradavku. Vďaka tomu dieťa cíti telo matky, doslova „telo na telo“ a tomu umožňuje skúmanie jej pokožky, jej vôňu a podporuje kolonizáciu jeho tela mikroorganizmami, ktoré má matka. Ležanie dieťaťa na matke mu umožňuje priblížiť a otierať sa o prsník, oblizovať ho a po dostatočnom čase sa naň „samostatne“ prisať. Samoprisatím dieťaťa na prsník matky sa dokáže predchádzať, či eliminovať predpoklad vzniku mnohých problémov v období šestonedelia a znamená významný stimul pre ďalšie dojčenie. Prostredníctvom dojčenia dokáže matka dieťa lepšie spoznávať, predstavuje akési „cvičenie“ prostredníctvom ktorého mu matka presnejšie porozumie. Pre to aby bolo kŕmenie satím z prsníka maky úspešné, musí matka rozumieť signálom svojho dieťaťa, čo vedie k jeho celkovému poznávaniu, vytváraniu a povzbudzovaniu budovania ich vzájomného dôverného vzťahu. Intuitívne materstvo je u matky podporované hormónmi spojenými s laktáciou (oxytocín, prolaktín) a tie podporujú jej pocit uvoľnenia a väčšieho pokoja pri kontakte so svojimi deťmi. Prostredníctvom dojčenia sa dieťaťu napĺňajú tak biologické ako aj psychické funkcie. Dojčením je dieťa vo fyzickom kontakte s matkou, podporuje to ich vzájomnú naviazanosť, satie „naprázdno“ matke umožňuje kontrolovať teplotu, dýchanie dieťaťa, teda rôzne telesné funkcie, pomáha tiež pri znižovaní stresu, bolesti a pod. Ďalej je satie dôležité a nápomocné pri vymieňaní imunologických informácií medzi matkou a dieťaťom, podporuje rozvoj mozgu a podstatné je tiež pre náležitý vývoj ústnej dutiny. Dieťa si preto prirodzene keď sa cíti nepríjemne, ohrozene bez ohľadu na to, čo podnietilo v ňom daný pocit „pýta prsník“ a práve dojčenie mu vie pomôcť.

2. Nosenie dieťaťa. Je známe, že deti, ktoré sú nosené sú menej nervózne, poznávajú viac svoje okolie vďaka tomu, že dokážu tráviť viac času v stave nerušenej, upokojenej bdelosti a v tomto stave sú taktiež najmilšie. Aj zo strany rodiča možno hovoriť o tom, že im to napomáha byť viac vnímavý voči dieťaťu, poznávať ho a učí dieťa veriť mu. Keď vidí dieťa, že rodič vie načúvať jeho „reči“, signálom dáva mu to pocit väčšej dôveru v samého seba, učí sa vysielať čoraz jemnejšie signály, čo podporuje aj vnímavosť rodiča a ich vzájomná komunikácia funguje dokonalejšie. Preto možno povedať, že: „vzťahová výchova je spôsob starostlivosti o dieťa, ktorý rozvíja to najlepšie v dieťati a v rodičoch“ (Mamila, 2011, s. 6) .

„Narušená citová väzba spôsobuje nielen problémy s učením a so vzťahmi, ale naruší mozog aj na bunkovej úrovni počas jeho vývoja. Deti, ktoré vyrástli bez lásky, produkujú veľa stresových hormónov. Neurologické následky psychického zanedbávania spôsobujú neskôr problémové správanie, depresiu, apatiu, pomalé učenie a náchylnosť na chronické ochorenia“ (Mamila, 2011, s. 9).

3. Spanie dieťaťa. Dieťa má potrebu spať v tesnej blízkosti rodičov, no v prvom rade matky, čo súvisí najmä s dojčením na požiadanie. Všetci členovia rodiny by mali mať spánok spojený s časom príjemného oddychu. Spánok by nemal predstavovať, pripomínať, či vyvolávať predstavu strachu z tmy a odlúčenia. Spanie v blízkosti matky so sebou prináša prínos pri častom nočnom dojčení, ktoré je tak jednoduchšie, rýchlejšie a praktickejšie tak z pohľadu matky ako aj dieťaťa. Vďaka spoločnému spaniu sú matka i dieťa akoby naladení na totožnú frekvenciu, čoho príkladom je i ich budenie sa v rovnaký čas. Reakcie jemnocitných matiek na potreby ich detí by mali byť zhodné tak v noci ako aj vo dne (Sears, Searsová, 2012, In TIMKOVÁ, B. a kol. 2013).

4. Plač. Mnohokrát zabúdaná pravda hovorí, že dieťa ma vždy na plač, nariekanie dôvod. Preto ho možno nazvať rečou dieťaťa. Taktiež je známy názor, že dieťa treba nechať vyplakať, že tým, že kričí, si trénuje pľúca a pod. No dieťa plačom vždy niečo naznačuje a to napríklad, že mu je smutno, že ho niečo bolí, plače keď je hladné, alebo potrebuje prebaliť. Dieťa neplače nikdy len tak a je dobré, a priam potrebné, aby sa matka čo najlepšie naučila rozoznať u svojho dieťaťa niekoľko druhov plaču. Ďalej je tiež dôležité reagovať na plač, čo najskôr, pretože dieťa tak prežíva menšiu úzkosť. Dieťa svojím plačom nechce manipulovať matku, či oboch rodičov, naopak plač je cenný signál, ktorým dieťa s rodičmi komunikuje.

5. Rovnováha. Tento významný pilier vzťahovej výchovy hovorí o tom, že preto aby rodičia vedeli poskytnúť, dať svojim deťom čo najviac, musia tiež vedieť reagovať i na prejavy, signály vlastných potrieb. Je preto nesmierne dôležité nedopustiť, aby sa matka (rodič) na úkor vlastných potrieb, opatery o seba, či vzťahu k manželovi a blízkemu okoliu v snahe dať dieťaťu všetko nedostala do roly obete (Sears, Searsová, 2012, In TIMKOVÁ, B. a kol. 2013).

Vzťahová výchova je pojem, ktorý ako sme už vyššie spomínali, je odvodený z teórie **vzťahovej väzby**, konkrétne z „kontaktného“ rodičovstva (attachment parenting). Vzťahovú väzbu jeden z najvýznamnejších domácich psychoanalytikov zaoberajúcich sa touto problematikou ako teóriou, ktorá: „...patrí k mimoriadne komplexným a zásadným konceptom emocionálneho a sociálneho rozvoja človeka. Jej základným pojmom je „tzv. vzťahová väzba (angl. attachment)“, ktorá označuje spontánne, automaticky prítomné (manifestujúce sa) vrodené tendencie naviazať sa a je zreteľná najmä u detí. Táto tendencia ostáva v človeku počas celého života vo forme vyhľadávania blízkosti, pomoci a ochrany v blízkych osobách a jej dôsledkom je intenzívna reakcia ne separáciu od nich“ (Hrubý, R., Hašto, J. 2013, s.1). Bowlby (1988) predpokladal, že dostatočne silné a intenzívne spojenie dieťaťa s matkou mu poskytuje tzv. „bezpečnú základňu“, kde má zabezpečenú náležitú prirodzenú ochranu a pohodlie. Toto spojenie umožňuje dieťaťu objavovať okolie s pocitom bezpečia, podpory a prirodzene aj úspechu .
Vzťahová väzba sa spravidla stimuluje v záťažových situáciách a významom jej aktivácie je zabezpečenie blízkosti dôveryhodnej osoby. Prejavuje sa telesne (pozorovateľne najmä u detí do piatich rokov – plač, krik, usmievanie, túlenie sa) alebo psychicky (cielená komunikácia dieťaťa). Cielené prejavy v správaní dieťaťa matke signalizujú jeho potreby. Ak sú matkou zaregistrované, aktivuje sa u nej systém starostlivosti (napríklad utíši dieťa, poľutuje ho, pohladí ho atď.) a dieťa opäť nadobudne pocit bezpečia (Štefánková, 2005).

Prirodzene sa však stáva, že spomínané potreby u dospelých či pre nás podstatných detí nie sú naplnené. Táto situácia môže nastať z rozmanitých príčin a daný nedostatok prirodzene so sebou prináša komplikácie. Odborníci (Bowlby, Langmeier, Matějček a i.) sa zhodujú, že spomínané komplikácie z psychologického hľadiska môžu viesť až k psychickej deprivácii.

3 VYMEDZENIE PSYCHICKÝCH POTRIEB

Rodičovstvo so sebou prináša obrovskú váhu zodpovednosti za zdravý a harmonický vývin dieťaťa a celkovú kvalitu jeho života. Túto myšlienku podporuje aj Z. Matějček (1994, 1996), keď hovorí, že práve pre harmonický a zdravý vývin dieťaťa sú nevyhnutné psychické potreby a ich naplňanie. V nasledujúcej časti prinášame rôzne pohľady na tieto potreby.
Z. Matějček (2006) rozlišuje základné psychické potreby nasledovne:

- potreba určitého množstva, premenlivosti a kvality vonkajších podnetov,
- potreba určitej stálosti, uspokojovania a zmyslu v podnetoch, t. j. potreba zmysluplného sveta,
- potreba prvotných emocionálnych a sociálnych vzťahov, t. j. k osobe matky a k osobám ďalších primárnych vychovávateľov,
- potreba spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty,
- potreba „otvorenej budúcnosti“.

Psychické potreby dieťaťa Z. Matějček (1992) charakterizuje nasledovne:

1. Potreba stimulácie, ktorá vedie k aktivite
2. Zmysluplné prostredie, ktoré dáva možnosť učenia a získavania skúseností
3. Citový vzťah, ktorý dáva pocit životnej istoty
4. Identita, ktorá dáva vedomie vlastného ja, autonómie vlastnej osobnosti, sebaúcty a spoločenské hodnoty.

Mária Potočárová sa nad týmto základnými psychickými potrebami v súvislosti so psychocosiálnym vývinom človeka a v zornom uhle rodinnej výchovy zamýšľa v nasledujúcej podobe.

1. Ak sa rodičia o dieťa starajú primeraným spôsobom, ktorý prináša ich potomkovi širokú paletu efektov stimulácie prejavuje sa to prostredníctvom: úsmevov, láskavého prihovárania, nosenia na rukách, vnímania zmyslami ako napr. ochutnávaním nových jedál a vnímaním zvukov, objektov a hračiek rôznych farieb, materiálov a tvarov.

2. Jednotlivé podnety, z ktorých sa stávajú poznatky a skúsenosti musia mať určitý systém pre ich lepšie pochopenie a spracovanie. Preto nestačí len samotné hromadenie jednotlivých podnetov na ich pretvorenie sa v poznatky a skúsenosti. Ide o uspokojenie potreby, vďaka ktorej sa človek ako organizmus učí, prispôsobuje sa životnému prostrediu, získava skúsenosti. Človek sa stáva múdrym a skúseným človek vtedy, keď má dané podnety uvedené do osobného systému. Rodina dieťaťu poskytuje možnosť učenia sa zvládať úlohy (najzákladnejšie až zložité včlenenie do sociálnej siete). Dieťa by malo byť rodičmi vedené od prirodzenej a biologickej závislosti k postupnému nezávislému odpútavaniu, nezávislosti. Kvalitná skúsenosť vo vzťahu s rodičmi sa ďalej odzrkadľuje v úplnom osamostatňovaní a založení si vlastnej rodiny. Človek si ďalej utvára vzťahy na báze partnerstva s okolitými svetom, ale aj so svojimi rodičmi. Napomáha tomu puto vytvorené od detstva plné lásky a istoty vychádzajúce z vlastnej rodiny, ktoré má významný vplyv na vytváranie väzieb s vlastnými deťmi. Ide o cyklický proces, ktorý sa prenáša generáciami rodičov.

3. Potreba cítiť sa bezpečne a isto vychádza z potreby vytvárať si puto, ktorá sa vytvára už v období prenatálneho vývinu dieťaťa. Problematikou tohto obdobia sa venujú mnohé vedecké štúdie, ktoré potvrdzujú, že plod je schopný a vníma matkin hlas, jej prežívanie,

pocity a náležite na ne reaguje. Ide o prepojenie, vytvorenie emocionálneho puta medzi matkou a dieťaťom v jej lone, ktoré vychádza z potreby citového trvalého a vrelého vzťahu.

4. Ide o potrebu umožniť dieťaťu uplatniť sa, pričom si dieťa uvedomuje vlastné „ja“ a očakáva ocenenie, pochvalu za výkon, či akceptovanie jeho vlastného statusu. Ponúka sa tu tiež dieťaťu možnosť skúsenosti s vlastným úspechom i spoločenské potvrdenie jeho vlastného „ja“. Prirodzene aj pri tejto potrebe významnú úlohu zohráva kvalita rodičovského správania spojeného s hodnotením, prijatím dieťaťa, s jeho stimuláciou, podnecovaním, poskytnutím priestoru pre vlastnú realizáciu a uspokojovanie potrieb osobno-sociálneho významu. Práve uspokojovanie potreby osobnostno – sociálneho významu u dieťaťa zabezpečuje kvalitu sebavedomia, sebaúcty a v konečnom dôsledku umožňuje optimálne zaradenie sa dieťaťa do spoločnosti. Rodičia dieťaťu odovzdávajú určitú hierarchiu hodnôt ktorým vytvárajú model pre jeho „JA“, na základe čoho dieťa smeruje a usmerňuje svoje aktivity. Na základe toho si neskôr dieťa vytvára vlastné „JA“, z ktorého vychádza pri vlastných aktivitách, pri hodnotení diania v okolí ale i v sebe.

L. Višňovský do teórie výchovy priamo zakomponoval uspokojovanie potrieb dieťaťa, ktoré sa viaže na osobu matky. Spomínaný autor napĺňanie potrieb u detí matkou spája s nasledovným:

- „Nežnosťou, láskavosťou, starostlivosťou,
- uspokojovaním a povzbudzovaním vo frustračných situáciách ,
- trpezlivosťou,
- prijatím, uznaním dieťaťa – bezpodmienečná láska,
- kladením primeraných nárokov“ (Višňovský, L. 1998, s. 90).

4 SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

V mnohých štúdiách sa stretávame s tvrdeniami, ktoré nás informujú o tom, že vzájomná spolupráca rodiny a školy zabezpečuje popri napĺňaniu základných potrieb dieťaťa aj zvyšovanie učebných výkonov žiakov/ detí v škole.
Na základe uvedeného môžeme povedať, že popri spolupráci rodiny a školy aj motivácia je účinným prostriedkom zvyšovania učebných výkonov detí a riešenia obtiažnosti. Je však potrebné si uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť dieťaťa a v prípade, že učiteľ má hľadať optimálny prístup k ich motivovaniu na vyučovaní, musí zistiť, ktoré potreby (primárne/sekundárne) sú v individuálnej hierarchii dieťaťa dominantné. Na základe individuálnej hierarchie potrieb vzniká motivačné zameranie osobnosti, a toto poznanie umožňuje primerane ho motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj, alebo zmenu štruktúry jeho motivácie k učeniu. (Lokšová, I., Lokša, J. 1999)

Zdroje motivácie učebnej činnosti:

- Poznávacie potreby (zvedavosť, potreba nových poznatkov, záujem; z hľadiska procesu poznávania a získavania nových poznatkov)
- Sociálne potreby (potreba kontaktu, spolupráce spolužiakov, spätná väzba, vzájomné kontakty a vzťahy z hľadiska sociálnych vzťahov pôsobiacich počas učebnej činnosti a ako dôsledok ich výsledkov)
- Výkonové potreby (z hľadiska úrovne obtiažnosti úloh, ktoré sú v priebehu učebnej činnosti na žiakov kladené). (Marková, A.K. 1983, In Lokšová, I. – Lokša, J. 1999)

V súvislosti s výkonovými potrebami uvádzame, že každá situácia, v ktorej možno dosiahnuť hodnotiteľné výsledky môžu aktualizovať dve potreby:

- Potreba úspešného výkonu
- Potreba vyhnutia sa neúspechu

Čo sa ďalej týka výkonových potrieb, priblížime sa k poznaniu, že sa rozvíjajú spolu s rozvojom jedincovho „JA“, čo znamená, že sú motivačným zdrojom činností a správania, ktoré smeruje na jednej strane k osamostatňovaniu a presadzovaniu „JA“, na druhej strane v prípade ohrozenia k jeho obrane.

1. Vývojovo prvá nastupuje v štádiu osamostatňovania, okolo tretieho roku života potreba samostatnosti (autonómie)
2. S vyššie uvedenou potrebou súvisí aj potreba kompetencie, resp. potreba rozumieť, byť niekým, kto niečo vie

Vývoj týchto potrieb nezávisí iba na charaktere nárokov na dieťa, dôležitú úlohu zohrávajú osobné skúsenosti dieťaťa s úspechom a neúspechom a najmä výkonová orientácia rodičov. Obe potreby (potreba úspešného výkonu a potreba vyhnúť sa neúspechu) sa vyvíjajú u dieťaťa veľmi skoro a pre rozvoj týchto výkonových potrieb zohrávajú významnú úlohu materské nároky, ktoré môžu byť primerané, alebo môžu dieťa preťažovať, príp. môžu byť nižšie ako samotné možnosti dieťaťa (Hrabal, V., Pavelková, I. 2011). Prvým a najbližším človekom, ktorý uplatňuje voči dieťaťu nároky je matka – na nej závisia prvé skúsenosti dieťaťa s hodnoteniami (odmeny a tresty). Heckhausen (1977, In Hrabal,V., Man,F. – Pavelková, I. 1989) vidí príčiny rôzneho sebahodnotenia a individuálne rozdiely vo vývoji potrieb vzťahujúcich sa k výkonu dieťaťa v tom, aké boli materské nároky na samostatnosť a presnosť výkonu vyrastajúceho dieťaťa.

V prípade, ak sú na dieťa kladené primerané požiadavky, je povzbudzované k samostatnosti, je pravdepodobné, že sa u dieťaťa začne rozvíjať potreba úspešného výkonu, kedy sú výkonové situácie spojené s príjemným prežitkom. Naopak, ak je dieťa pod vplyvom neustáleho preťažovania a okolie je zamerané predovšetkým na jeho neúspechy a kritiku, začne sa u neho rozvíjať potreba vyhnutia sa neúspechu (Hrabal, V. – Pavelková, I. 2010).

Na záver a na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že pomer vyššie spomenutých potrieb vo veľkej miere, na jednej strane ovplyvňuje prístup a správanie sa detí v školských výkonových situáciách, na druhej strane efektivitu ich učenia. (Hrabal, V. – Pavelková, I. 2011). Na druhej strane je potrebné zdôrazniť tiež skutočnosť, že v kontexte poznania podmienok, ktoré rodina a najmä matka zabezpečuje dieťaťu prostredníctvom tzv. „bezpečnej základne“, t.j. zabezpečenia prirodzenej ochrany a pohodlia. V tom prípade umožňuje dieťaťu objavovať okolie s pocitom bezpečia, podpory a prirodzene aj úspechu. A teda na základe týchto podmienok sa vynára na povrch perspektívny rámec toho, aký má vplyv rodina a najmä matka na rozvíjanie jeho vlastnej osobnosti a motivácie dieťaťa k učeniu.

Použitá literatúra

1. BOWLBY, J. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* New York: Basic Books, 1988. 205 s. ISBN: 0-465-07597-5.
2. ČÁP,J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha : ISV. 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
3. HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. 1989. 233 s. ISBN 80-04-23487-9.
4. HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
5. HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. 2011. 29s. ISBN 978-80-87063-34-7.
6. HRUBÝ, R., HAŠTO, J. Integratívne neurovedecké aspekty vzťahovej väzby. In. *PSYCHIATRIA – PSYCHOTERAPIA -PSYCHOSOMATIKA*, 20, 2013, č. 1, s. 46 - 49[cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: < http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/1-2013/ppp1-2013-cla14.pdf>.

7. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
8. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon, 1996. 194 s. ISBN 80-85668-32-7.
9. MAMILA. Vzťahová výchova a dojčenie. 2011. s. 12-13. In *Mosty k rodine (Časopis o sociálnej práci s rodinou a deťmi).* roč. 2. 2011. ISSN 1338- 2713. [cit. 2014-10-10]. Dostupné na internete: <http://www.mostykrodine.sk/mosty4down.pdf>.
10. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickem poradenství*. Praha: PSN, 1992. 216 s. ISBN 80-04-25236-2.
11. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 1994. 109 s. ISBN 80-85282-00-3.
12. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
13. POTOČÁROVÁ, M. Teória vzťahovej väzby a rodinná výchova. s. 85-105. In TIMKOVÁ, B. a kol. *PEDAGOGICA (Zborník filozofickej fakulty univerzity Komenského)*, UK: Bratislava, roč. 25. 2013. ISBN 978-80-223-3551-5.
14. SEARS, W., SEARSOVÁ, M. *Vzťahová výchova. Praktická príručka o citlivom a prirodzenom prístupe k dieťaťu.* [z ang. preložila Zuzana Gáliková a Gabriela Nehézová] Zlaté Moravce: Christbook, 2012.
15. ŠTEFÁNKOVÁ, Z. *Citová väzba v detstve a adolescencii vo vzťahu regulácii. Československá psychologie*, 2005a. 49. 5. 432-445.
16. VIŠŇOVSKÝ, Ľ. *Teória výchovy*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1998. 121 s. ISBN 80-8055-135-9.

Kontaktní údaje

Mgr. Adriána Vailing
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: 00421902192089
email: adriana.vailing@ukf.sk

Mgr. Alžbeta Lobotková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: 00421917784074
email: alzbeta.lobotkova@ukf.sk

EDUCATION AND THERAPY. REFLECTIONS OF MODERN EDUCATION

Anna Gaweł

Abstract

Conduct disorders are increasingly common problem among students. He puts a strong emphasis on the development of correct attitudes in children and adolescents, transforming the negative into a positive. At the same time at school more often meet with individuals bended from the norm in behavior. We ask ourselves the question: what is causing this behavior and how these entities to help. Often accompanied by a sense of helplessness and uncertainty in the role of caregiver responsible for the fate of the child. Often we do not know whether the child's behavior is still in the normal range, is a sign of the beginning of the development of conduct disorder. Proper diagnosis leads to more appropriately tailored therapies. This article introduces the problem of behavioral disorders in children. Introduce the possibility of diagnosis and alternative methods of treatment using the visual arts. Different types of human creative activity and their relationship create a multi-faceted framework merge the various fields of mental life. Thanks to the work of becoming one of the most important forms of involvement in the life of the collective. Everyone is after a potential creator. He just needed the right conditions for the liberation of its latent possibilities. Contact the art of developing and shaping an individual's personality in a unique way. Therefore, all forms of expression are so important, among other things, in the process of psychotherapy.

Keywords*: art therapy, abnormal behavior, psychotherapy, diagnosis, art*

INTRODUCTION

'A drawing is the most democratic discipline of art available to everyone. It does not require exceeding any specified technology threshold, some specific initiation (…) The drawing, from the very beginning, had an expressive autonomy which is, in the most significant way, associated with thinking and the way of nature's existence (…) The drawing is sparing with devices – a point, a bar, a line, a stain understood as a density or a blur of the constituents – that this (vestigial traces and abstraction) is the most visible stamp of the drawing and at the same time sufficiency to express everything, whatsoever could be comprehended or imagined.' – prof. Bogdan Wojtasik

Under way in the views on the essence of education show how important it is to trigger in the individual the internal values, enrich them and stimulate cognitive activity in different periods of life of the individual.

In many countries, you will notice a common trend in development of activities for children in the pedagogical strategies. At the core of any concept of development of education there are some important elements of both education and therapy. They express themselves in a preferred educational activities. The rationale for optimum impact on the entity is, directly or indirectly, determining the value system. The effectiveness of school education depends largely on the participation of the student in the educational and therapeutic process.

In 'person centred approach' by Carl Rogers, psychotherapy and education have a lot in common. Roger's students oriented teaching comes from his indirect way of conducting a psychotherapy, in other words, such a way of being with another person, which promotes a healthy change and facilitates the development ". The aim of this therapy is the belief in

a huge potential inherent in every person, his/her ability to learn and understand him/herself and positive developmental changes.
The teacher / therapist should create conditions in which the development of the best characteristics of a person is done automatically. It should, therefore, be friendly, caring, understanding, but he should neither judge nor interpreted. ,, Partnering situation must give the student the opportunity to self-assessments: the therapist gives him an understanding and trying to sustain the process of expression and self-discovery "(Kratochvil 1978, s.81).

1.1. EDUCATION AND THERAPY

We increasingly encounter opinions about the need for psychotherapeutic treatment on the basis of schools . Teachers often gain psychotherapist qualifications. Generally, these phenomena prove the approach of the interests of pedagogy and psychotherapy , and their growing interdependence . This process is a large convergence of the purposes of both these sciences , the similarity of many forms of interactions and their movement in the broadly defined humanism . It is favoured also by refering both of these science: empirical studies , seeking increasingly refined methods and tools for diagnosis and therapy , referring to the individual experience, careful analysis of the separate case . That should not be understood that there is no difference between the education and psychotherapy , because they are significantly different in the way of applying procedures and terminology ; different are also their staged goals and ways of understanding the subjectivity of the student. In this diversity lies the strength of tighteningthe relationship between education and psychotherapy .
Previous experience in using psychotherapy in pedagogy suggest that each of its streams have something worthwhile to transfer to schools. Psychotherapists are of the necessity of using different procedures and techniques of psychotherapy, because limiting to only one of them significantly slows down the process of patients' "recovery". Another term reflects the essence of this trend is called. Psychosynthesis, whose assumptions seem to be close to pedagogy. Psychosynthesis is in fact the method of psychological development and self-realization, and can be used both in therapy and in integral education linking the teaching with stimulating the sphere of imagination and creative expression. It emphasizes the development of the function which in traditional model of education is considered of a secondary importance : abstract thinking , intuition and will. Taking care of all areas of the student's personality in his/her development : the psyche , emotions , physicality , creativity and ability to make the right decisions , Psychosynthesis supports mental and physical well-being . On one hand, creative education identifies itself, with the formation of the student's personality , on the other hand with a treatment of disorders resulting from negative experiences. Psychotherapeutic treatments aim at both increasing faith in self- development and skills of activating abilities that we were unawared of previously, as well as the correction of errors made in the process of teaching and education . The most important feature , however, is the impact of psychotherapy , which can convince the students that they are not " the ready beings with constant features, but that they are potentiality , a variable constellation " giving their development fluency and openness , the ability to break the stiffness and patterns , the stability acquired by the balance of behaviour.
Accurate diagnosis is extremely important for the efficient psychotherapy. Diagnosing, collecting information on a patient, gives a chance of making precise, professional and accurate psychological intervention, for example psychotherapy. Diagnosis is being made during the whole process of psychotherapy (Trzebińska, E. 2000 s 109-137). What is more, in psychoanalytical therapy – emphasizing connection between diagnosis and therapy – each method of testing (for example free association) is also a method of the therapy (Paluchowski, W. J. 2001 s 5-6). One of many sources of information used by

psychologists/psychotherapists is a nonverbal expression of a patient in form of a painting for a specific or free topic. The drawing is used by clinical psychologists as a diagnostic device (diagnosis of a problem and changes during therapy), as well as therapeutic one. The drawing – as a research method of projection– is primarily used in relation to children, in order to reach the insight into child's inner conflicts, fears, the way of perceiving him/herself and the others, the nature of interactions between family members, and also in order to create hypothesis to target further diagnosis. The drawing in psychotherapy performs two basic functions.

1. It is a way of expression of a patient. By creating their own drawings, children reveal their hidden emotions and intrapsychic conflicts. Generally speaking, a drawing – as a creation – combines different aspects: mental, affective, imaginative and perceptive.

2.For the therapists it is a form of communication – descriptive material, that allows to interpret, and carry the analysis of its content. Both functions should complement one another (Sikorski, W. 2002 s.12-13). It is worth to mention that the drawing has its justification in the therapy only if it arises spontaneously and independently. Goodman compares the therapeutic value of the drawing to the therapeutic value of writing, making references to the concept of Pennebaker. Writing about personal experiences may increase patient's ability to reveal and express the traumatic experience (Goodman, R., Williams, K. 1998 s 37)For a patient the projection may be a 'medium' or a tool of externalization the psychological characteristics, both of the diagnostician/therapist, as well as in front of himself/herself (the function of self-discovery (Stasiakiewicz, M. 2002 s. 13-31).. Symbolic transformation of experiences occurs – traumatic experiences are expressed and coded, and then storage in a different form. Drawing a particular subject reveals areas of emotional conflicts, which may fasten reaching therapeutic goals. Basic change you aim in psychoanalysis is understanding by patient desires and emotions he was unaware. (Czabała, 2003 s 201-219) Helpful tool in that case may be drawing, as well as free association, which are expressed by using another code – verbal one. Therapy via drawing may be efficient when there is a therapeutic dialog between a patient and a therapist.

Meanwhile G.E. Kwiatkowska states: According to psychoanalitycal art theory, creation of art is based on sublimation. It is a process, in which there is a change of target and object of instinct onto easier to accept for society process – generally existing, yet not in same degree in every unit. It is a mechanism which closes a path to neurosis, but opens a path for creation, it is a process reverse to repression and expulsion. With this assumption, it is rational to introduce creative activities a therapeutic method to complex program of correctional interactions (Kwiatkowska 1991 s 12).

Art is an 'image' of child's personality. Drawing in the most basic area does not require any extra preparations or priming canvas, creating a frame or making a form – nothing requied to create a painting, a sculpture or a graphic. Thanks to simplicity of the technique between idea of a drawer and materialization of his vision, there are no indirect stages. A hand which holds the tool may react on every single emotion, change of mood, idea. Close connotation of drawing and biological mechanisms makes it personal character, and every painting is unique, existing in only one example. Because it is impossible to make fully identical copy of a hand-drawn composition.

Morgenstern's work is claimed to be first work based only on a painting. It was connected to testing mute girl. For the first time she was tested for connotations between a painting and psychoanalytical interventions. She was tested for projection value of a painting, and it was proved that the painting has higher expressive value than the speech, and it adjust to values characteristic for adults. Morgensten interpreted symbols that were present on the artworks, especially symbols connected to sex. Her works became stimulation for psychoanalytical researches on a painting (Wallon, A. Cambier, D. Engelhart 1993 s 32) Expressive value of

a painting depends on ‘graphic gesture’. A method of drawing, lines, spots, composition, proportions, shape, color, analytical and synthetic drawing give an image of child’s psychic, and on the other hand they are means of expression *(*Popek 1978 s 52) Associational value of a painting enables to reconstruct full idea of child’s process of thinking, and because of that to fill in the gaps in the continuity of the chain of thoughts and in the end to create hypothesis that explains that situation. Projection value concerns projection in painting of some qualities of child’s personality. Generally, projection is a reflection of psychical ability to manifest itself (communicative aspect). In details, projection has two meanings for psychotherapy: diagnostic – understanding disorder, conflict, diagnosis, choosing method of therapy – and comparative – comparison of paintings during therapy, controlling effects of psychotherapeutic treatment in the form of change of ‘personalities’ expressed in child’s painting. Visual opinions are almost perfect material for deep analyze of experiences. Individual, private language expresses things that are hidden deep inside our brain, sometimes unrealized. Paintings are full of emotions, they express what is most important, most hidden, things we want to fix or hide. In art, dreams, parapraxis or language mistakes, Freud noticed a method to read masked content that creates personality. Psychoanalysis may explain how to understand paintings for both individual and cultural degree. Therapeutic value of being raised by art lies not in the final object, but more in the process of creation. The most important process is process of creative thinking, and individual exploring inner possibilities. By abstract art, which is world of imagination, child has opportunity to express himself, what he feels, thanks to that he prepares himself perfectly to co-working, making good relations with other people, acting properly in society. It is also one of the most important tasks that children with behavioral disorder have to face. Beside therapeutic function, art is supposed to help improve perception, imagination, thinking. The painting is especially important for patients who can’t, for any reason, verbally express their feelings. It is mostly connected to children who are inhibited, resisting or have any problem with controlling their emotions. For example, when you try to describe passion or pain, words are not enough and art (Goodman, R., Williams, K 1998 s 37) may come in handy. But lack of words to describe feeling may cause insecurity. That is why you can use art to get to content that is hard to explain with words, and then use the words in order to reach content hidden in art (Goodman, Williams, op.cit.). A painting may be treated as a factor between content (experiences) hard to verbalize (for example strong, unpleasant emotions) and already verbalized. Verbalization of the “ectypal” content may reduce fear or anxiety made from no category to classify feeling/experiences etc. It is especially important for therapy of children which have problem with describing their experiences with words. Child’s drawing is not addressed to a spectator, it is an object made up from individual psychological needs, and for himself.The child is an instinctive artist and the charm of his work comes from the fact that they are unfettered with a will of creation - are unconscious. So what is an art for a child? - Primarily it is a mean of expression. The aims of a treatment through art revolve around modifying the impact of an art on the affected areas of the personality, which allows it to be counted as a psychotherapeutic activities (in the narrower sense of psychotherapy as a purposeful impact on disorders using psychological measures).

The essence of an art therapy activities is to stimulate specific cognitive, emotional and motivational mental processes, focused on changes in the various structures of personality. They are designed on the basis of interactions and they are aimed at modifying the pathological (non-conforming social) personality structures and the creation of favorable conditions for individual psychosocial development. (Pytka, L 2000 s. 38)

The processes and mechanisms operated in the art creation, due to its specificity and therapeutic properties, conducive to achieving emotional changes. When they are properly targeted they can eliminate the factors disrupting proper social adaptation because:

- they allow the expression of traumatic contents and symbolic satisfying the needs, which reduces a fear, and this results in reorganization of motivation (in the case where the causes are related to maladjustment and frustration displacement needs);
- they allow you to gain insight by visualizing specific contents, which allows for the elimination of adulteration in their cognitive assessment - this also assimilated value system;
- ratification accompanying the art creation, having a source of both in adjusting to the catharsis, and experiencing a sense of self-worth and competence is competitive for the gratification felt by committing acts of socially-favor.

Art and creativity affects the multifaceted development of the child. Creativity is possible only in an atmosphere of openness and trust. According to Rogers, it is the confidence (sense of security), and freedom which are fundamental human needs. On the grounds of the school the child feels safe. School is a place where the therapeutic process can proceed smoothly. However, very important is the role of the teacher as a therapist.

This joint 'being in the creation of' learner autonomy is not limited, but it also does not undermine the teacher's authority. 'We create an image together (...), some Mandala, beauty, full of harmony, transience and efficiency'. (H. Krauze-Sikorska 2006 nr 132) Adolphe Ferriere says: 'If you will be respected children's tendency to form if the teacher will limit itself to providing your child the materials needed for his creative work and to remove what might cause the atmosphere scatter if dispenses with unnecessary intervention from the outside, it remains to be seen how way the child realizes the things your most hidden ideas, embodies not your dreams and ideas. "(R. Gloton, C. Clero 1988)

The process of school education with elements of therapy introduces students to the world of values and social adjustment through proper ethical orientation, self-control reaction, emotional and volitional behaviors and interpersonal skills. The teacher / therapist aware of the problems their students seeking school posing chance of success.

Because of therapeutic and outside therapeutic power, psychotherapy with pedagogic can make students more open, creative and collaborating. As much important is taking care of a teacher, who influenced by it shall became more and more authentic, emotionally mature and empathic – more direct with student and himself.

One of forms used in work with children with behavioral disorder is mandala. E. Neumann ‘suggested that mandalic forms painted by children help them establish their own identity, understood by him as a part of natural process of orientation, which allows child to feel himself as a unit living in real world’. (Neuman 1967) By creating mandala we compose personal symbol, which reveals who we are in that moment. Circle that we draw provokes emerging of opposite elements of our nature. However, even when conflict emerges when creating a mandala, there is undeniable lightening of pressure. It is because of form of mandala, which is connected to our personal space, which we open in symbolic way and drag outside. The act of painting in circle gives us feeling of uniting, and expressing ourselves (projection), and releasing our minds from pressures is becoming expression, which has therapeutic values because of its spontaneity.

‘Fact, that paintings of that kind cause high therapeutic influence for artist in certain conditions is empirically proven, and easily understood, because the paintings often represents brave tries to see and make up theoretically impossible to connect opposites and creating bridges over bottomless pits. Usually, just trying to do so becomes effective process of healing,’ (Jung C.G 1965) Process of creation of mandala is therapeutic itself even though there is no analysis and interpretation process.

Therapeutic value of education through art lies not so much in the final product of the creative act, which in the process of creation. Most important is the process of creative thinking and self-discovering their own capabilities. Child through abstract works, that your world of

imagination has the opportunity to express themselves, to what feels wonderfully prepared in this way to interact, strengthen contacts with other people, for the proper functioning of society. It is also one of the most important tasks faced by children with behavioral problems. In addition to therapeutic art to assist in the development of perception, imagination, thinking. Therefore, art classes represent a therapeutic proposal for universal to all teachers regardless of the type of school in which they teach, and regardless of the level of students with whom they work. Abstract children's creativity is an adventure, which always ends in a wonderful effect.

Sources

1. CZABAŁA, J. Cz. (2003). Znaczenie wyników badań naukowych nad psychoterapią dla praktyki klinicznej. W: M. Fajkowska – Stanik, K. Drat – Ruszczak, M. Marszał – Wiśniewski (red.), Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej (s. 210-219). Warszawa: Wydawnictwo „Academica" SWPS.
2. GLOTON, C. CCLERO „Twórcza aktywność dziecka". WSiP, Warszawa 1988
3. GOODMAN, R., WILLIAMS, K. (1998). Talk, talk, talk, when do we draw?, American Journal of Art Therapy
4. JUNG C.G.: Memories, dreams, reflection. New York, Random Hause
5. KRATOCHVIL S.: Psychoterapia Kierunki - metody – badania, PWN, Warszawa 1984
6. KRAUZE-SIKORSKA „Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka". UAM w Poznaniu. Seria Psychologia i Pedagogika nr 132, Poznań 2006
7. KWIATKOWSKA;: Areterapia. UMCS Lublin 1991
8. NEUMAN W.: Art and the Creative Unconscious. New York, Princeton University 1967
9. POPEK.: Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. Warszawa 1978r
10. POPEK S.: Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1988.
11. POPEK S.: Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2001.
12. POPEK S.: Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2000.
13. POPEK S.: Psychologiczna analiza procesu twórczego, [w:] S. Popek (red.), Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży, UMCS, Lublin, 1989.
14. POPEK S.: Twórczość dzieci, [w:] W. Szewczuk (red.), Encyklopedia psychologii, PWN, Warszawa, 1998.
15. POPEK S.: Twórczość jako strategia rozwoju, [w:] S. Popek (red.), Twórczość w procesie rozwoju i wychowania, UMCS, Lublin, 1982.
16. POPEK S.: Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1988.
17. PYTKA, L.: Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne
    i metodyczne. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej 2000
18. SIKORSKI, W. (1999). Rysunek jako pozawerbalna technika diagnostyczno – terapeutyczna. Gestalt, 6, 3-9
19. SIKORSKI, W. (2002). Psychoterapia grupowa różnych pokoleń. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak

20. STASIAKIEWICZ, M. (2002). Diagnoza psychologiczna w poszukiwaniu homo projectivicus.W: M. Łaguna, B. Lachowska (red.), Rysunek projekcyjny jako metoda bada psychologicznych. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL
21. SOŁOWEJ J.: Psychologia twórczości, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 1997.
22. STASIAK M. K.: Twórczy i harmonijny rozwój człowieka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-. Ekonomicznej, Łódź, 2000.
23. STAWINOGA R.: Twórcze zadania językowe na płaszczyźnie refleksji pedagogicznej, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.): Współczesne tendencje w rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej, MAC Edukacja S.A., Kielce, 2005.
24. STAWINOGA R.: Zastosowanie autorskiego programu oddziaływań edukacyjnych w rozwijaniu zdolności twórczych uczniów klas początkowych, [w:] S. Guz (red.), Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2005.
25. STAWINOGA R.: Zmiany poziomu zdolności myślenia dywergencyjnego uczniów klas początkowych jako rezultat zastosowania programu twórczych zadań językowych, „Annales”, 2005, Sekcja J, t. XVIII.
26. STENBERG R.J., Spear-Swerling L.: Jak nauczyć dzieci myślenia, GWP, Gdansk, 2003.
27. STRUŻEWSKI W.: Dialektyka twórczości, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 1983.
28. STRZAŁECKI A.: Psychologia twórczości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003.
29. STRZAŁECKI A.: Wybrane zagadnienia psychologii twórczości, PWN, Warszawa, 1969.
30. SZMIDT K. J.: Dydaktyka twórczości – koncepcje, problemy, rozwiązania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2003.
31. Szmidt K. J.: Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, 2009.
32. SZMIDT K. J.: Psychopedagogika działań twórczych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005.
33. SZMIDT K.J.: Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli, WSiP, Warszawa, 1997.
34. SZMIDT K.J.: Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje, [w:] S. Popek (red.), Twórczość w teorii i praktyce, UMCS, Lublin, 2004.
35. SZMIDT K.J.: Szkice do pedagogiki twórczości, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2001.
36. SZMIDT K.J.: Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action-research, [w:] B. Śliwerski (red.), Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI wieku, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2001.
37. SZMIDT K.J.: Trening kreatywności. Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2008.
38. SZMIDT K.J.: Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2001.
39. SZYMAŃSKA M.A.: Drama w nauczaniu początkowym, „Juka”, Łódź, 1996.
40. SZYMAŃSKI M.S.: Twórczość i style poznawcze uczniów, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987.
41. ŚWIECA M.: Drama w praktyce edukacyjnej, Stowarzyszenie "Nauka Edukacja Rozwój", Ostrowiec Świętokrzyski, 2012.
42. ŚWIECA M.: Rola teatru w autokreacji młodzieży. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce, 2009.

43. TOCKA M.: Kolorowe zadania, cześć 1 i 2. Ćwiczenia wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2003.
44. TOKARZ A. (red.): Motywacja jako warunek aktywności twórczej, [w:] A. Tokarz (red.), W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2005.
45. TOKARZ A.: Dynamika procesu twórczego, Wydawnictwo UJ, Krakow, 2005.
46. TOKARZ A.: Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej, Ossolineum, Wrocław, 1985.
47. TOKARZ A.: Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań, 1991.
48. TOKARZ A.: Stymulowanie motywacji sprzyjającej twórczej aktywności w szkole, [w:] Limont W. (red.): Teoria i praktyka w edukacji uczniów zdolnych, Oficyna Wydawnicza „ Impuls”, Kraków, 2004.
49. TRZEBIŃSKI J.: Osobowościowe warunki twórczości, [w:] J. Rejkowski (red.), Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi, Książka i Wiedza, Warszawa, 1976.
50. TURSKA D.: Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży, UMCS, Lublin, 1994.
51. TYSZKOWA M.: Zdolności, osobowość i działalność uczniów, PWN, Warszawa 1990.
52. WALLON, A. CAMBIER, D. ENGELHART,.: Rysunek dziecka, Warszawa 1993, WSiP,
53. Lowenfeld, Brittain 1977, Twórczość a rozwój umysłowy dziecka
54. 54.THARINGER, D. J., STARK, K. (1990). A Qualitative Versus Quantitative Approach to Evaluating the Draw-A-Person and Kinetic Family Drawing: A Study of Mood- and Anxiety-Disorder Children, Psychological Assessment

Contacts

Mgr Anna Gaweł
Ul. Bielska 62
43-400 Cieszyn
Tel. 791963912
e-mail: annagawel@op.pl

BEING FUNCTIONAL PSYCHOSOCIALLY AFTER COMPLETE LARYNX REMOVAL – RESEARCH ON LIFE SATISFACTION

Hamerlińska-Latecka Agnieszka

Abstract

Thanks to the modern achievements of medicine, prevention, early detection of cancer of the larynx the number of total laryngectomy is decreasing. Unfortunately, in spite of the factors mentioned, there are yearly about a thousand operations of larynx complete removal carried out in Poland. The quality of patient's life and their bodily functions are changing. The aim of the following article is to analyze problem with being functional psychosocially after complete larynx removal. Results of research will be presented that have been carried out to receive an answer to a question of life satisfaction of people after larynx removal.

Keywords: *laryngectomy, quality of life, life satisfaction*

1. TOTAL LARYNGECTOMY – LIFE SAVING AND CHANGING OPERATION

Total laryngectomy is a complete larynx removal. It is considered to be a radical treatment of advanced vocal organ cancer. The method gives large perspectives of recovery, but it eliminates the possibility to communicate with voiced sounds, an airway is separated from gullet, tracheostomy takes place, which may significantly affect life condition.

1.1 Reasons and kinds of laryngectomy

Cancer of the larynx is every second cancer of respiratory system. The kind of cancer in Poland is the seventh on the list of most frequent malignant tumour for men after lung, stomach, prostate, pancreatic, bladder and large intestine cancer. The incidence of women comparing to men is still increasing. Overall we can notice decrease in number of cases with this kind of disease (com. K. Nowak, W. Szyfter, 2012; H. Mackiewicz-Nartowicz, M. Mackiewicz-Milewska, 2009; W. Zatoński, T. Zatoński, 2002).

The main reason of cancer in considered being nicotinism. Cancer appears with non-smokers less often (J. Kamuda-Lewtak, 2012). The cancer-causing effect of a smoke is associated with 80-90% of cases of larynx cancer. The risk of fall decreases with time, after 15-20 years after quitting smoking. In certain regions of the world chewing betel or tobacco is another etiological factor (M. Kozakiewicz, 2009).

It is more and more often noticed that the factor of cancer growth around head and neck is also virus HPV. Mostly the cases have to do with young people (K. Kiwerska, D. Mielcarek-Kuchta, M. Jarmuż-Szymczak, K. Szyfter, 2012). As noticed by G. D'Souza, A.R. Kreimer, R. Viscidi, M. Pawlita, C. Fakhry, M. Wayne, M. Koch, H. Westra, M. L. Gillison (2007) people's sexual habits have changed, such as younger age of initial sexual contact and oral sex being practiced more often as well as a larger number of sexual partners, which encourages virus spread.

Drinking alcohol increases the number of cases with larynx and gullet cancer. Alcohol has mainly synergistic effect with smoking, as a promoting factor intensifying its cancer causing effect. The effect of a single alcohol factor on tissues is rather small (M. Kozakiewicz, 2009).

Another cancer causing factor is work, where it has to do with salts of heavy metals and asbestos, in chemical factories, metallurgical industry or constructions.

There is also a connection between improper diet, poor in vitamin A (J. Kamuda-Lewtak, 2012). Increase in eating fat raised the risk of cancer, whereas eating fruit and fresh

vegetables decreases the risk of the oral cavity cancer, larynx cancer and gullet cancer (G. Pasz-Walczak, R. Kordek, 2006).

Work including voice overloading may also cause cancer. Overloading vocal cords, large number of hours talking, improper speech, lack of dental hygiene may be the reason for conditions to develop cancer.

Previous precancerous states, chronic inflammatory condition are also the reason for cancer. Reflux gullet disease, especially alkaline reflux is mentioned to be reasons of larynx and larynx throat part cancer (S. Bień, 2009, p. 564).

The main factor to choose the method of treatment is the stage of cancer process in larynx. According to the problem there are two types of the disease:

1. The ill with limited, anatomically not crossing the limit of larynx process of cancer;
2. The ill with advanced process of cancer, including two or three levels of larynx or crossing the anatomical limit of larynx (Betlejewski S., 2009).

In surgery of larynx cancer there are the following methods used:

1. Intra-larynx – microsurgical keyhole
2. External to larynx
   a. Chordectomia
   b. Laryngectomy partialis frontalis
   c. Laryngectomia partialis fronto-lateralis
   d. Hemilaryngektomia
   e. Laryngectomy supraglottica horizontalis
   f. Laryngectomy subtotalis
3. Laryngectomy totalis

Shelling of larynx is carried out in case of two-sided cancer covering overvocal and undervocal cavity.

1.2 Anatomical – functional consequences of larynx removal

Larynx removal is a specific situation because of both the lack of voice and trauma. After the operation of larynx removal there are some anatomical changes in respiratory system. The airway is separated from gullet. The upper edge of trachea cut from larynx touches the skin of neck and so tracheostomy appears. The front side of the lower throat is sewed. This way the airway is shortened of nose cavity, upper, middle and lower throat and larynx. The air flows in through tracheostomy to trachea, bronchus and lungs and out through tracheostomy too. It is impossible to breathe in or out through mouth, blowing or choking while eating (A. Sinkiewicz, 2005).

First most significant changes after operation is losing the ability to speak and shortening the airway (through tracheostomy, trachea to lungs), which means:

- Breathing in polluted air
- Breathing in not warmed air
- Lack of air moistening
- Loss of nose reflexes (Sinkiewicz A., Mackiewicz-Nortowicz H., 2009).

The second significant change is the one in digestive system. Despite the fact that the duct has not been changed patients after laryngectomy fell discomfort when swallowing. Furthermore they need to careful while eating or drinking hot food or beverages because they do not have a chance to cool it by blowing at it, which may cause burn in mouth and gullet. Straight after the operation they often have to eat pap or liquids because of the scars narrowing the gullet or dryness of mucous membrane caused by radiation in oral cavity (Sinkiewicz A., Mackiewicz-Nartowicz H., 2009, p. 58).

The third change is loss of the sense of smell. The organ of smell in the upper part of nose cavity is not damaged by laryngectomy, but the change of the air flow and eliminating nose from that way makes it much more difficult for the smell to reach it. The total lack of smell is a significant factor to decrease the level of life quality and makes defensive activity more difficult (Sinkiewicz A., Mackiewicz-Nartowicz H., 2009; Sinkiewicz A., 2005).

Moreover after laryngectomy the cough reflex is impaired, pushing when excreting and natural childbirth, it is also impossible to choke when swallowing (Kamuda-Lewtak J., 2012).

2. PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCE OF LARYNX REMOVAL

2.1 Research over the life quality with patients after total laryngectomy

A person with cancer experiences specific social stigma connected with the fact that cancer in social awareness is associated with a scary and cruel disease equal with verdict of death and suffering (de Walden-Gałuszko K., Magiera P., Majkowicz M., Szawłowska-Chojnacka M., 1994). The sick person starts to perceive themselves as 'ill from cancer', evaluate their life and wonders how long they would live.

Current progress of medicine, better methods of treatment are the reasons of the fact that people after total laryngectomy live very long. The quality of their life changes regarding the operation. All the experienced changes contribute to disorders in being functional in psychosocial life.

Patients after laryngectomy experience depression more often than oncological patients. It is mainly caused by tracheostomy, difference in substitute speech and fear of possible cancer disease.

After hospital treatment medicaments supporting life leave space for fears of difficulties with verbal communication and being consciously disabled. The stigma cause low self-esteem and building up a sense of social inferiority. Especially women feel disfigured and less attractive which may cause social isolation (A. Sinkiewicz, 2005).

Creating a new way of communication is a particularly challenging for patients after total larynx removal. Among methods of vocal rehabilitation the following are included:

- Gullet speech learning
- Surgeon's vocal trachea-gullet fistula creation (fistula substitute voice)
- Learning to use electronic sound devices (electronic larynx prosthesis) (com. Kamuda-Lewtak J., 2012; Sinkiewicz A. 1999)

Unfortunately the new speech is different in many ways. In case of gullet talk the upper part of gullet, so called lips, of gullet plays the role of vibration generator – pseudo-glottis creation. The gullet is the container of air instead of trachea. The air is moved from gullet by antiperistaltic movement and causes vibration in pseudo-glottis making a basic sound – voiced reflection – ruktus, basing of which the gullet talk is created. Speaking is exhausting and forces breaks in communication. Even very well learnt gullet talk is recognizable. The change in quality of speech, the power, tone and speed of voice limits the possibility to express emotions, those positive and negative ones and makes it difficult to live life on day-to-day basis. The inability of expressing anger and call for help is particularly annoying to patients (Brzyski W., Szark-Eckardt M., Bendicova E., Zukow W., 2013, s. 168).

In case of gullet talk – the pseudo-glottis is located in the middle throat, between the back side of throat and tongue root. It is worth to mention that voice is creaky and it comes out with noticeable effort and it is not helpful in attempt to accept certain changes.

At first after the operation total larynx removal the patient's diet must change. During period of 8 days after laryngectomy patient is not being fed in a natural way through their mouth (Sinkiewicz A., Przybyszewska J., 2009). Natural feeding could lead to damage of stitches and wound recovery delay. Blending food does not improve patient's state of mind.

Different way of eating causes the fact that patient east alone, which consequently makes them feel worse later. After finalizing cancer treatment patient may come back to traditional eating.

A change, which may take place after cancer, might also affect sexual life. The larynx removal does not directly effect erection but may cause lower sexual need. The largest fears stopping from sexual act is cough and dyspnoea and loud breathing out through tracheostomy (A. Sinkiewicz, J. Przybyszewska, 2009).

Larynx cancer mostly appears in 6-7 decade of life, when the person is getting retired. It also happens that the disease appears earlier. Taking part in family and professional life actively as well as contact with people and receiving income and good self-esteem has positive effect on life quality appreciation. Losing a job when being sick is the factor which may cause lower self-esteem.

The lower quality of patient's life improves after about one year after treatment, psychosocial adaptation takes normally 3 years (Chan J. Y. K., Lua L. L., Starmer H. H., Sun D. Q., Rosenbalt E. S., Gourin Ch. G., 2011). Patients after cancer located near larynx are particularly challenging psychosocially because of adaptation requirements (Serkies K., 2014).

2.2 Life satisfaction of patients after total laryngectomy – own research

Good state of being is an important element of life and they are often the same thing. Among the parts of good state of being there are: level of life satisfaction, positive feelings and lack of negative feelings (Diener, 1984). Life satisfaction perceived as one of the elements of life quality, which is connected with value system, aspirations, expectations of the person and social groups engaged and accepted by a person (K. Baumann, 2006).

Method

In order to answer a question: what is the level of life satisfaction of people after laryngectomy in research using The Satisfaction with Life Scale – SWLS by Diener, Emmons, Larson, Griffin adopted by Zygfryd Juczyński (2001). The result of the measurement is a general indicator of feeling of life satisfaction.

Group of subjects

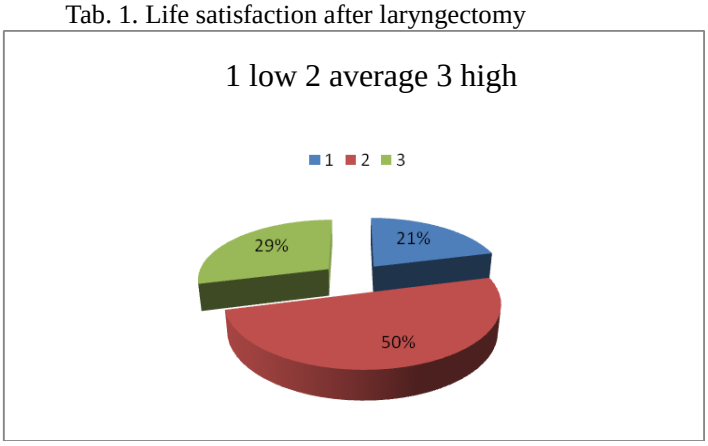
46 people entered the research after laryngectomy. Respondents were members of associations of people without larynx from Wrocław, Sosnowiec, and Zabrze. The research was carried out in 2014, after receiving permission for interviewees, it was anonymous.

42 forms were qualified for analysis, in 4 answers were incomplete. There were 11 women and 31 men. The result confirms that most patients with larynx cancer are male. Among women the youngest was 44, the oldest 69. Among the men the youngest was 54, the oldest 82. The average age was 64. Among both men and women there was a person whose larynx was removed a year before life satisfaction research. Among women there was one person whose resection was done 27 years before, among men 30 years before. That was the longest period of living after operation. The average after operation was 8 years.

Results of own research

Basing on calculation, within 50% of subjects the life satisfaction was average, 29% - high, 21% - low (table 1).

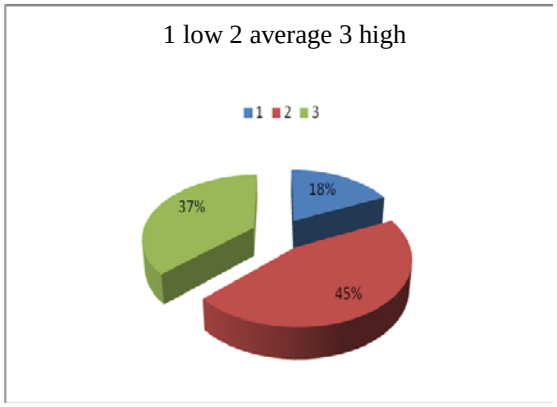
Tab. 1. Life satisfaction after laryngectomy



Source: own.

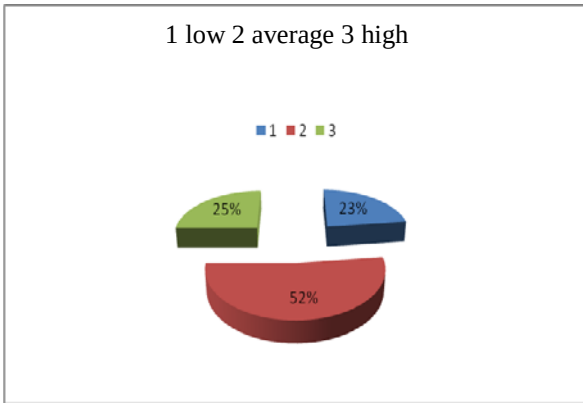
Evaluating life satisfaction of patient after laryngectomy according to gender, it shows that most women (table 2) and most men (table 3) evaluate it average. The next result shows a high level of life satisfaction: among women 37%, among men 25%. Low level of life satisfaction with 18% of women and 23% of men.

Table 2. Woman's life satisfaction after laryngectomy



Source: own.

Table 3. Men's life satisfaction after laryngectomy



Source: own.

Using t-Student test it appears that there is dependency between age and life satisfaction basing of example of patients after total laryngectomy (table 4). The older the person is the higher level of satisfaction it is.

Table 4. The use of Student's t-test - the age and life satisfaction - a statistically significant result

średnia	Odch. stand.	ważnych	różnica	Odch. stand. różnica	t	df	p
64,88095	7,269054						
5,71429	1,838421	42	59,16667	7,842712	48,89174	41	0,00

* p < 0,005

There was also a statistic analysis with U Mann Whitney test carried out in order to check if there is any dependency between the number of years after the operation and level of life satisfaction. The result was negligible.

Discussion

Basing of the research carried out it shows that significant majority of patients after larynx removal evaluate their life satisfaction average. It is comparable among women and

men. The valuable information is that the smallest group is people with low level of life satisfaction. The older the person is the higher the satisfaction is.

Summary

It may be presupposed that larynx removal was significant to the level of life satisfaction. The changes after the operation such as inability to communicate verbally plat an important role in quality life. The optimistic final word about the research is that with age evaluation of life satisfaction is less demanding, which is significant to the life as a whole.

Sources

1. Bauman K. (2006). Jakość życia w okresie późnej dorosłości - dyskurs teoretyczny. Gerontologia Polska, tom 14, 165-171, ISSN 1425-4956
2. Betlejewski S. (2009). Metody leczenia raka krtani, czynniki wpływające na wybór postępowania leczniczego. W: Sinkiewicz A., (red.). Pacjent po operacji krtani. Bydgoszcz, Bydgoskie Stowarzyszenie Laryngektomowanych.
3. Bień S. (2009h), *Leczenie chirurgiczne nowotworów krtani,* [w:] red. nauk. A. Jeziorski, A. Szawłowski, E. Towpik, *Chirurgia onkologiczna,* t.3, PZWL, Warszawa.
4. Brzyski W., Szark-Eckardt M., Bendicova E., Zukow W. Wpływ aktywności ruchowej na życie osób po laryngektomii. Journal of Health Sciences. 2013, nr 3, s. 165-180.
5. Chan J. Y. K., Lua L. L., Starmer H. H., Sun D. Q., Rosenbalt E.S., Gourin Ch. G. (2011). The relationship between depressive symptoms and initial quality of life and function in head and neck cancer, Laryngoscope, 121, 1212-1218.
6. D'Souza G., Kreimer A., Viscidi R., Pawlita M., Fakhry C., Wayne M., Koch M., Westra H., Gillison M. L. (2007), *Case-control study of human papillomavirus and oropharyngeal cancer.* The New England Journal Medicine, nr 356, s. 1944-1956.
7. de Walden-Gałuszko K., Magiera P., Majkowicz M., Szawłowska-Chojnacka M., (1994). Jakość życia pacjentów z chorobą nowotworową - badania własne. [w:] red. nauk. de Walden-Gałuszko, Majkowicz M., Jakość życia w chorobie nowotworowej, UG, Gdańsk.
8. Kiwerska K., Mielcarek-Kuchta D., Jarmuż-Szymczak M., Szyfter K. (2012), Infekcja HPV jako alternatywna wobec palenia tytoniu droga rozwoju nowotworów głowy i szyi – jakie ma znaczenie dla pacjenta? Przegląd Lekarski, nr 69/10, s. 1074-078.
9. Kamuda-Lewtak J. Typologia zaburzeń mowy w chorobach nowotworowych krtani. W: Grabias S., Kurkowski M. (red.). Logopedia, Teoria zaburzeń mowy. Lublin, UMCS, 2012.
10. Kozakiewicz M. (2009), *Rak części ustnej języka,* [w:] red. nauk. A. Jeziorski, A. Szawłowski, E. Towpik, *Chirurgia onkologiczna,* t.3, PZWL, Warszawa.
11. Mackiewicz-Nartowicz H., Mackiewicz-Milewska M. (2009), *Epidemiologia, etiologia i diagnostyka raka krtani,* [w:] red. nauk. A. Sinkiewicz, *Pacjent po operacji krtani,* Bydgoskie Towarzystwo Laryngektomowanych, Bydgoszcz.
12. Nowak K., Szyfter W. (2012), *Nowotwory krtani,* [w:] red. nauk. W. Szyfter, *Nowotwory w otorynolaryngologii*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań.
13. Pasz-Walczak G., Kordek R. (2006), *Powstanie i rozwój nowotworu,* [w:] red. nauk. A. Jeziorski, *Onkologia dla stomatologów,* PZWL, Warszawa.
14. Serkies K. (2014). Choroby nowotworowe głowy i szyi a zaburzenia mowy. [w:] red. nauk. Milewski S., Kuczkowski J., Kaczorowska-Bray K., Biomedyczne podstawy logopedii, Gdańsk, Harmonia Universalis,
15. Sinkiewicz A., Owczarzak H., Winiarski P., Mackiewicz-Nartowicz H. Rehabilitacja głosu i mowy po laryngektomii całkowitej. W: Sinkiewicz A. (red.). Pacjent po operacji krtani. Bydgoskie Stowarzyszenie Laryngektomowanych, Bydgoszcz, 2009.

16. Sinkiewicz A., Przybyszewska J. (2009). Życie codzienne po laryngektomii całkowitej. W: Sinkiewicz A. (red.). Pacjent po operacji krtani. Bydgoskie Stowarzyszenie Laryngektomowanych, Bydgoszcz, 2009.
17. Sinkiewicz A. Głos i mowa po operacji całkowitego usunięcia krtani. W: Gałkowski T., Szeląg E., Jastrzębowska G. (red.). Podstawy neurologopedii. Opole, Uniwersytet Opolski, 2005.
18. Sinkiewicz A., Mackiewicz-Nartowicz H. Zmiany funkcjonowania narządów po laryngektomii całkowitej. W: Sinkiewicz A., (red.). Pacjent po operacji krtani. Bydgoszcz, Bydgoskie Stowarzyszenie Laryngektomowanych, 2009, s.51-63.
19. Zatoński W., Zatoński T. (2002), *Epidemiologia nowotworów złośliwych krtani*, [w:] red. nauk. G. Janczewski, E. Osuch-Wójcikiewicz, *Rak krtani i gardła dolnego*, α-medica Press, Bielsko-Biała.

Project, grant
Grant Young Researchers Universytet Kazimierz Wielki in Bydgoszcz

Contact
dr Agnieszka Hamerlińska-Latecka
Universytet Kazimierz Wielki in Bydgoszcz
Chodkiewicza 30 Street, Bydgoszcz, Poland
Tel: +48 728460911
email: a.hamer@ukw.edu.pl

ROLA DZIADKÓW W PROCESIE WSPIERANIA OSOBOWEGO ROZWOJU DZIECKA W PRENATALNYM OKRESIE ŻYCIA. PERSPEKTYWA TEORII GEROTRANSCENDENCJI LARSA TORNSTAMA

THE ROLE OF GRANDPARENTS IN PROCESS OF THE PERSONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD IN THE PRENATAL PERIOD OF LIFE. THE PERSPECTIVE OF TORNSTAM'S THEORY OF GEROTRANSCENDENCE

Paweł Brudek

Streszczenie

Starość jako ostatni etap życia człowieka przynosi ze sobą nie tylko doświadczenie utraty cenionych wartości na różnych płaszczyznach funkcjonowania jednostki, ale także nowe potencjalności. Jedną z nich jest możliwość aktywnego wspierania rozwoju wnuków na drodze ich integralnego rozwoju. Seniorzy podejmujący rolę dziadków, mają szansę stać się ważnymi osobami dla swoich wnuków od pierwszych chwil ich życia, czyli od poczęcia. Celem prezentowanego artykułu jest ukazanie roli jaką odgrywa podsystem dziadków w procesie wspierania rozwoju dziecka w prenatalnym okresie życia. Za podstawę teoretyczną prezentowanych analiz przyjęto teorię gerotranscendencji autorstwa Larsa Tornstama.

Słowa kluczowe: *dziadkowie, rozwój osobowy, wspomaganie rozwoju, gerotranscendencja*

Abstract

Old age as the last stage of human life brings not only experience of the loss of varied values at various levels of functioning of the individual, but also new potentialities. One of them is the ability to actively support the development of grandchildren on their integral development. Seniors taking the role of grandparents, have a chance to become important persons for their grandchildren from the first moments of their lives – from conception. The purpose of this article is to show the role played by sub-grandparents in supporting the child's development in the prenatal period of life. As the basis for the theoretical analyzes presented Lars Tornstam's theory of gerotranscendence.

Keywords: *grandparents, personal development, development support, gerotranscendence*

1. WSTĘP

Antoni Kępiński wybitny polski humanista w jednej ze swoich książek stwierdza: „Podobnie jak jesień może być najpiękniejszą porą roku, tak i starość może być najlepszym okresem życia, w którym osiąga się życiową mądrość i czuje prawdziwy smak życia, a to, co się w ciągu życia przeżyło, daje poczucie rzetelnego dzieła”[1]. Przytoczone słowa pozwalają nie tylko pozytywnie spojrzeć na ostatni etap życia człowieka, ale również dostrzec potencjał osób starzejących się, między innymi, w zakresie wspierania rozwoju dziecka. Seniorzy, podejmujący w obrębie systemu rodzinnego rolę dziadków, mają szansę stać się ważnymi

[1] A. Kępiński, *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 390.

osobami dla swoich wnuków od pierwszych chwil ich życia. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie szczególnego znaczenia podsystemu dziadków w procesie wspierania rozwoju dziecka w prenatalnym okresie życia. Jako podstawę teoretyczną prezentowanych analiz przyjęto teorię gerotranscendencji autorstwa Larsa Tornstama.

2. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA TEORII GEROTRANSCENDENCJI

W perspektywie psychologicznej starość może być postrzegana nie tylko jako finalny etap życia człowieka, ale przede wszystkim jako czas ostatniej szansy rozwojowej[2]. Można więc za M. Braun-Gałkowską przyjąć, że starość to czas „(…) zmiany możliwości: z możliwości typu zewnętrznego na możliwości raczej wewnętrzne”[3]. Z jednej bowiem strony jesień życia wiąże się ze wzrostem deficytów w zakresie funkcjonowania różnych narządów i układów organizmu[4]. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele wartościowych teorii, wyjaśniających zjawisko dostosowywania się osoby do specyficznych dla późnej dorosłości warunków i okoliczności życia[5]. Jedną z nich jest teoria gerotranscendencji autorstwa Larsa Tornstama[6]. Propozycja ta wydaje się być szczególnie interesująca, bowiem nie skupia się, jak zauważa S. Steuden, „(…) na tym, czym starszy wiek jest faktycznie, ale na tym jaki może on się stać”[7]. W opinii B. Wadensten teoria gerotranscendencji prezentuje nowy sposób rozumienia i interpretacji starzenia się dzięki czemu stanowi wartościową perspektywę badawczą, pozwalającą uchwyć dynamikę rozwoju w jego schyłkowej fazie[8]. Wymiernym przejawem gerotranscendencji jest: (1) silne poczucie jedności ze wszechświatem, (2) przedefiniowanie sposobu postrzegania czasu, przestrzeni i przedmiotów, jak również życia i śmierci, co wiąże się z redukcją lęku przed śmiercią; (3) wyraźne poczucie związku z przeszłymi i przyszłymi pokoleniami; (4) spadek zainteresowania zbędnymi relacjami społecznymi oraz rzeczami materialnymi; (5) mniejsze skupienie się na własnej osobie; (6) większa refleksyjność[9].

Zmiany dokonujące się w ramach procesu gerotranscendencji L. Tornstam porządkuje wokół trzech głównych wymiarów (poziomów): wymiaru kosmicznego (duchowego), wymiaru odnoszącego się do *Ja* oraz wymiaru związanego z relacjami społecznymi[10]. Transformacje dokonujące się na poziomie kosmicznym wyrażają się w zatarciu granic między przeszłością i teraźniejszością oraz wzrostem poczucia więzi z wcześniejszymi pokoleniami. Duchowy aspekt życia zyskuje znacznie większą uwagę, co wiąże się z głębszym rozumieniem egzystencjalnych zagadnień związanych z sensem życia oraz koniecznością śmierci. W wymiarze odnoszącym się do *Ja* do najistotniejszych przeobrażeń zalicza się przede wszystkim zmianę koncepcji siebie. Przejawia się ona w akceptacji zarówno pozytywnych jak i negatywnych aspektów własnej osobowości, zdystansowaniu się wobec swojej cielesności oraz rezygnacji z egocentryzmu na rzecz postaw altruistycznych. Wreszcie na poziomie interakcji społecznych obserwuje się stopniową redukcję liczby więzi

---

[2] M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 326.

[3] M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 316.

[4] I. Stuart-Hamilton, *Psychologia starzenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 25-34.

[5] Zob. S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 71-81.

[6] Zob. L. Tornstam, *Gerotranscendence – a theory about maturing into old age*, “Journal of Aging and Identity” 1996, nr 1, s. 37-50; L. Tornstam, *Gerotranscendence. A Developmental Theory of Positive Aging*, Springer Publishing, New York 2005.

[7] Zob. S. Steuden, *Psychologia…*, op. cit.., s. 81.

[8] B. Wadensten, *Introducing older people to the theory of gerotranscendence*, “Journal of Advanced Nursing” 2005, nr 52, s. 381.

[9] L. Tornstam, *Gerotranscendence. A Developmental Theory…*, op. cit., s. 41.

[10] L. Tornstam, *Gerotranscendence – a theory about maturing…*, op. cit., s. 42-44.

z innymi ludźmi. Procesowi temu towarzyszy pogłębienie tych relacji, które osoba zachowuje, uznając je za ważne dla siebie i swego otoczenia.

3. WIELOASPEKTOWOŚĆ ROZWOJU CZŁOWIEKA W UJĘCIU PSYCHOLOGICZNYM

Na gruncie psychologii pojęcie rozwoju psychicznego jest różnie rozumiane[11]. W najbardziej ogólnym i współcześnie coraz bardziej aprobowanym ujęciu rozwój definiowany jest jako „(…) proces systematycznych zmian w zachowaniu, które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia organizmu"[12]. Za E. Sujak można wyróżnić kilka równoległych płaszczyzn rozwoju psychicznego osoby: „(…) rozwój intelektualny, rozwój emocjonalny: od dominowania uczuciowości archaicznej do uczuciowości wyższej. W odniesieniu do powyższego należy zatem przyjąć, iż rozwój człowieka posiada charakter wszechstronny i obejmuje wszystkie wymiary funkcjonowania jednostki – poznawczy, emocjonalny, społeczny, osobowościowy, moralny i religijny[13]. W takim ujęciu rozwój jest procesem, dzięki któremu osoba ludzka odznacza się coraz większą odpowiedzialnością za siebie oraz za innych, umiejętnością krytycznego myślenia, autonomią w zakresie osobistych przekonań i wydawanych sądów, świadomością konieczności przestrzegania norm społecznych, a także zdolnością do tworzenia pozytywnych związków z innymi ludźmi[14].

W oparciu o aktualny stan wiedzy trudno o identyfikację uniwersalnego wzorca zmian poznawczego funkcjonowania człowieka na przestrzeni całego życia. To co okazuje się być możliwe na płaszczyźnie naukowego dyskursu, to uchwycenie określonych tendencji oraz charakterystyka zmian w obszarze umysłowego rozwoju jednostki. Afektywny rozwój człowieka dotyczy bogatego obszaru ludzkich emocji. Emocję najczęściej definiuje się jako „(…) czteroczęściowy proces obejmujący pobudzenie fizjologiczne, subiektywne odczucia, interpretację (ocenę) poznawczą i ekspresję behawioralną. Warto jednak podkreślić, że emocjonalny wymiar funkcjonowania osoby ludzkiej podlega pewnym przeobrażeniom na przestrzeni całego jej życia – począwszy od okresu prenatalnego a skończywszy na późnej dorosłości[15]. Rozwój społeczny w ujęciu psychologicznym rozumiany jest przede wszystkim jako: (1) szereg zmian zachodzących wewnątrz osoby wynikających z jej włączenia się w struktury życia społecznego, które umożliwiają nabywanie zachowań społecznych, kompetencji społecznych oraz wiedzy społecznej; (2) wpływ specyficznych procesów społecznych, których efektem jest zdobycie doświadczeń o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym; (3) proces zmian pozwalający na tworzenie i utrzymanie coraz bardziej złożonych relacji międzyosobowych i osiąganie coraz wyższych pozycji społecznych. Rozwój społeczny zachodzi na przestrzeni całego życia człowieka stąd też ma on możliwość ciągłego tworzenia nowych relacji interpersonalnych od wczesnego dzieciństwa do starości. Ważny wymiar funkcjonowania i życia człowieka stanowi religijność[16]. Bywa ona różnie

---

[11] Zob. M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 45-56; A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 41-67.

[12] J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 30.

[13] Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, PWN, Warszawa 2006.

[14] A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałej osobowości*, „Przegląd Psychologiczny" 1990, nr 33, s. 13-27.

[15] Zob. H. Hurme, *Rozwój emocjonalny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, op. cit., s. 54-65.

[16] Zob. P. Brudek, *On, ona i Pan Bóg – czy taki związek się opłaca? Personalność relacji religijnej a satysfakcja z małżeństwa na poziomie pary oraz na poziomie małżonków* [w:] *Świat rodziny – perspektywa interdyscyplinarna. Wobec wyzwań i zagrożeń*, red. J. M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczuk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 214-230; D. Krok, *Religijność a jakość życia*

definiowana[17]. Czesław Walesa określa religijność, jako „(…) osobiste, indywidualne a jednocześnie pozytywne ustosunkowanie się człowieka do religii. Religijność jest więc tym wszystkim, co człowiek przeżywa, doznaje, doświadcza, a także tym wszystkim, co w nim się dzieje, zachodzi funkcjonuje w bezpośrednim związku z jego ustosunkowaniem się do Boga”[18]. Tak pojęta religijność podlega rozwojowi na przestrzeni trwania życia jednostki. Rozwój ten zmierza ku wyższej jakości religijnego życia, co wyraża się pogłębieniem więzi człowieka z Bogiem. Dynamika i charakter rozwoju religijnego są wielorako uwarunkowane. Wśród najistotniejszych czynników rozwoju religijnego wymienia się przede wszystkim: (1) wyposażenie genetyczne oraz ukształtowane w okresie prenatalnym podłoże anatomiczno--fizjologiczne i psychiczne; (2) oddziaływania środowiskowe; (3) aktywność własną podmiotu[19].

4. ZNACZENIE DZIADKÓW DLA ROZWOJU PSYCHICZNEGO DZIECKA W PRENATALNYM OKRESIE ŻYCIA

Najczęściej preferowaną dziś perspektywą naukową w badaniach nad rodziną jest teoria systemu rodzinnego[20]. Pozwala ona bowiem na stworzenie „(…) użytecznego i inspirującego modelu do rozumienia zarówno rodziny, uwzględniając jej historię, proces rozwoju, aktualną strukturę i wzory relacji. Systemowe rozumienie rodziny swe teoretyczne podstawy odnajduje w ideach, które legły u źródeł ogólnej teorii systemów[21]. Psychologiczna analiza fenomenu rodziny w ramach tego paradygmatu, każe widzieć w niej złożoną strukturę, którą współtworzą określone grupy osób pozostających w stosunku do siebie w relacji zależności, dzielących wspólną historię, przeżywających jakiś stopień uczuciowej więzi oraz wprowadzających określone strategie interakcji istotne dla indywidualnych członków rodziny i grupy jako całości[22]. Na tak pojęty system rodzinny składają się różne podsystemy – czyli zależne od siebie elementy (rodzice, dzieci, dziadkowie, krewni) tworzące określoną całość[23]. Zasadniczą funkcją podsystemów jest zabezpieczenie różnorodności systemu rodzinnego. Jednym z ważniejszych podsystemów rodzinnych jest podsystem dziadków[24]. Rolą dziadków – poza nadzwyczajnymi sytuacjami – nie jest pełnienie funkcji „rodzicielskiego substytutu”, ale t o w a r z y s z e n i e swoim wnukom w stopniowym poznawaniu odcieni świata i rozbudzaniu ciekawości życia[25]. Podjęcie tej roli przez pokolenie dziadków uznać należy za podstawowy i najważniejszy przejaw wspierania procesu rozwoju wnuków, dzięki któremu stają się one samodzielnymi, twórczymi ludźmi i osiągają pozycję równorzędną z pozycją

---

w perspektywie mediatorów psychospołecznych, Redakcja Wydawnictw WTUO, Opole 2009; J. Król, *Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii*, Redakcja Wydawnictw WTUO, Opole 2002.

[17] Zob. Z. Golan, *Pojęcie religijności* [w:] *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Głaz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 71-79; R. Jaworski, *Typologie religijności* [w:] *Podstawowe zagadnienia…*, op. cit., s. 271-285.

[18] Cz. Walesa, *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem jego ontogenezy* [w:] *Psychologia religii*, red. Z. Chlewiński, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1982, s. 144.

[19] Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka* [w:] *Podstawowe zagadnienia…*, op. cit., s. 111-146.

[20] M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992, s. 8; D. Krok, *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków* [w:] *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, red. D. Krok, P. Landwójtowicz, Redakcja Wydawnictw WTUO, Opole 2010, s. 359-368.

[21] Zob. L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów* [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 9-17.

[22] M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Impuls, Kraków 2008, s. 15.

[23] J. Kubitsky, *Vademecum terapeuty rodzinnego*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010, s. 15.

[24] M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów…*, op. cit., s. 27-28.

[25] M. Braun-Gałkowska, *Nowe role społeczne ludzi starszych* [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, red. S. Steuden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 191-193.

wprowadzających je w świat[26]. Towarzyszenie w rozwoju wnukom może być rozumiane przede wszystkim jako wspólne dążenie dziadków i wnuków ku najpiękniejszym wartościom, takim jak dobro, prawda czy miłość[27]. Rodzi się w tym momencie pytanie, od kiedy rozpoczyna się owa podróż, w której dwie generacje – dziadkowie i wnuki – idą ramię w ramię ku wspólnemu celowi jakim jest bogaty świat ludzkich wartości? Za D. Kornas-Bielą przyjmuję, że od pierwszych chwil zaistnienia dziecka w świecie i rodzinie, czyli od poczęcia[28].

Biorąc pod uwagę specyfikę procesu gerotranscendencji można wyodrębnić trzy grupy specyficznych kompetencji będących następstwem rozwoju jednostki na przestrzeni życia. Są to kompetencje duchowe, osobowościowe i społeczne. Stanowią one zespół psychicznych zasobów jednostki, które umożliwiają jej nie tylko skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami wieku, ale również aktywne uczestnictwo w procesie wspomagania rozwoju bliskich im osób[29]. Zmiany dokonujące się w wymiarze duchowego funkcjonowania ludzi starszych wyrażają się, między innymi, poprzez wyraźne zwrócenie się ku rzeczywistości transcendentnej[30]. Religijność stanowi ważny wymiar funkcjonowania i życia człowieka [31]

Staje się punktem odniesienie dla podejmowanych decyzji i dokonywanych wyborów. Fakt ten odgrywa istotną rolę w kontekście wspierania osobowego rozwoju dziecka w prenatalnym okresie życia. Seniorzy przyjmujący religijną perspektywę w spoglądaniu na zdarzenia życiowe mogą bowiem dla rodziców poczętego dziecka stać się nieocenioną pomocą w traktowaniu go od początku jako nowego członka rodziny, konkretnego człowieka – integralnie pojętej osoby ludzkiej. Mogą też budować bądź umacniać w rodzicach świadomość, że dziecko, któremu przekazali życie jest darem Boga, który zostaje im dany, ale jednocześnie zadany a czas oczekiwania na jego przyjście ma być czasem błogosławionym[32]. Taka postawa dziadków wydaje się być szczególnie pomocna w sytuacji, kiedy pojawienie się dziecka nie było wcześniej planowane i rodzi szereg trudności. Wówczas nadanie temu zdarzeniu głębszego – religijnego sensu pozwala otworzyć się na nowe życie i w pełni je przyjąć. Daje to początek budowania głębokiej więzi między dzieckiem a rodzicem, będącej podwaliną bezpiecznego przywiązania[33].

Ponadto priorytetowe ujmowanie przez seniorów religijnego aspektu życia implikuje podmiotowy charakter zaistniałej relacji dziadkowie – wnuki. W dużej mierze oznacza to, iż dziadkowie widzą w nowo poczętym dziecku kogoś kto już jest a nie dopiero będzie oraz dostrzegają w nim całe bogactwo osobowego istnienia. To z kolei umożliwia im wejście w autentyczną relację z nienarodzonym jeszcze wnukiem, której przejawem jest przypisywanie mu określonych właściwości oraz podejmowanie interakcji z nim[34].

---

[26] Por. V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk 2002, s. 278.

[27] Zob. K. Appelt, *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków* [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A. I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007, s. 79-95; M. Braun-Gałkowska, *Psychologia…*, op. cit., s. 213-214.

[28] Zob. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL.

[29] Por. L. Tornstam, *Gerotranscendence. A Developmental Theory of Positive…*, op. cit., s. 55-69.

[30] Por. L. Tornstam, *Maturing into…*, op. cit., s. 169-173.

[31] Brudek P., *On, ona i Pan Bóg – czy taki związek się opłaca? Personalność relacji religijnej a satysfakcja z małżeństwa na poziomie pary oraz na poziomie małżonków* [w:] *Świat rodziny – perspektywa interdyscyplinarna. Wobec wyzwań i zagrożeń*, red. J. M.

[32] Zob. D. Opozda, *Stan błogosławiony czy ciężar? – z psychopedagogicznej problematyki postaw wobec „wczesnego rodzicielstwa". Uwagi wybrane* [w:] *Ciąża czy stan błogosławiony? Zagadnienia interdyscyplinarne*, red. E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski, Impuls, Kraków 2011, s. 41-55.

[33] Zob. E. Bielawska-Batorowicz, *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995, s. 11-32.

[34] Por. M. Wojaczek, *Rozwój więzi z dzieckiem w prenatalnym okresie życia*, [w:] *Ciąża czy stan błogosławiony?...*, op. cit., s. 87-88.

Dziadkowie w naturalny sposób doceniający duchowy aspekt ludzkiej egzystencji, potrafią z łatwością odnaleźć i uszanować tlącą się w poczętym dziecku *iskrę Bożą* – godność osobową. Z punktu widzenia wspomagania rozwoju człowieka, także w prenatalnym okresie życia, fakt ten posiada niezwykle doniosłe znaczenie, gdyż jak zauważa W. Chudy: „Poznanie godności każe nam coś zrobić, nie pozwala pozostać obojętnym. Pragnienie aktywności *obudzone* przez uświadomienie sobie godności osobowej charakteryzuje się chęcią dawania. (…) reakcją na godność (…) drugiego człowieka, jest miłość w najbardziej fundamentalnym znaczeniu – jako wola dawania”[35]. To co dziadkowie mogą ofiarować swoim wnukom u początków ich życia to przede wszystkim modlitwa, w której dziecko, jego życie i przyszłe losy oddane są w ręce kochającego Boga. Innym cennym duchowym darem dziadków może być ich błogosławieństwo wyrażane na różne sposoby. Przede wszystkim poprzez dobre słowo kierowane pod adresem poczętego dziecka. Łaciński wyraz „benedicere” oznacza dosłownie „dobrze mówić”. A zatem dobre mówienie o poczętym dziecku, obdarowywanie go pieszczotliwymi, pełnymi miłości i uznania słowami stanowi fundament poczucia własnej wartości. Zmiany będące następstwem procesu gerotranscendencji dokonujące się na poziomie *Ja* wyrażają się we wzroście dojrzałości osobowościowej jednostki oraz ujawnieniu się mądrości życiowej. W konsekwencji osoby starsze są w mniejszym stopniu skoncentrowane na sobie oraz przejawiają tendencje do zachowań altruistycznych[36]. Seniorzy stają się bardziej życzliwi „(…) myślą więc nie tylko o sobie, ale także o innych ludziach – bliskich i dalekich. Chętnie pomagają członkom swoich rodzin”[37]. Wobec powyższego dziadkowie mogą stanowić dla systemu rodzinnego nieocenioną pomoc w sytuacjach trudnych i problemowych. Mogą również dawać poczucie bezpieczeństwa i oparcia w chwilach nawału obowiązków czy reorganizacji życia[38]. Niewątpliwie fakt poczęcia uznać można za wydarzenie, które pociąga za sobą konieczność dokonania określonych transformacji na płaszczyźnie funkcjonowania rodziny. Stąd też adekwatne do potrzeb i oczekiwań wsparcie ze strony dziadków może okazać się pomocne dla rodziców nowo poczętego dziecka. Okazywanie wsparcia swym dorosłym dzieciom stwarza dziadkom możliwość wejścia w bezpośredni kontakt z nienarodzonym jeszcze wnukiem (wnuczką)[39]. Kontakt ten, jeżeli nacechowany jest miłością rozumianą w kategoriach postawy, przejawia się nie tylko w wyrażaniu swoich uczuć, ale także w chęci poznawania nowego członka rodziny – tajników jego płodowego życia oraz w gotowości do angażowania swego czasu i energii na wspieranie go w procesie rozwoju jeszcze przed przyjściem na świat[40]. W budowaniu takiego kontaktu z prenatalnym wnukiem (wnuczką) pomaga dziadkom, między innymi, taka organizacja czasu i zajęć, która umożliwia im przebywanie w otoczeniu ciężarnej matki. Ważne są tutaj chwile wspólnego odpoczynku w ramach których dziecko „otaczane” jest pogodnymi myślami i pozytywnymi uczuciami. Istotną rolę odgrywają tu również rozmowy z dzieckiem, śpiewanie dziecku czy słuchanie odpowiedniej muzyki. Wszystkie te działania są informacją kierowaną do dziecka, że jest chciane, oczekiwane i kochane również przez babcię i dziadka. Z psychologicznego punktu widzenia ma to istotne

---

[35] W. Chudy, *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, [w:] *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M Kalinowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 90.

[36] B. Wadensten, *Introducing older people…*, op. cit., s. 382.

[37] M. Braun-Gałkowska, *Ludzie starsi bywają różni* [w:] *Starzenie się z godnością*, red. S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 88.

[38] M. Braun-Gałkowska, *Nowe role społeczne ludzi starszych…*, op. cit., s. 193.

[39] Por. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna…*, op. cit., s. 255.

[40] Por. T. Kukołowicz, *Wychowawcze działanie Kościoła w kształtowaniu postaw wobec dziecka w prenatalnej fazie życia* [w:] *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, red. E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993, s. 17-25; J. Nagórny, *Godność, miłość, miłosierdzie podstawowymi wartościami w rozwoju* [w:] *Wzrastanie człowieka w godności…*, op. cit., s. 93-119.

znaczenie, gdyż zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i miłości stanowi podwalinę prawidłowego rozwoju poczętego życia[41].

Proces gerotranscendencji pociąga za sobą wreszcie zmiany w przestrzeni społecznego funkcjonowania seniorów. Odzwierciedlają one dążenie osoby w kierunku relacji, które ona sama uznaje za ważne. Temu dążeniu towarzyszy pogłębienie więzi oraz troska o ich wysoką jakość[42]. Opisywana tu właściwość rozwojowa posiada istotne znaczenie dla budowania i kształtowania relacji dziadkowie – wnuki. Okres późnej dorosłości to czas bilansowania swego życia – całościowego podsumowania, w jakim stopniu było ono udane, sensowne i szczęśliwe[43]. Efektem życiowego bilansu jest, między innymi, świadomość tego, co po sobie pozostawiam oraz tych wartości, które zamierzam przekazać innym – tym, z którymi wiążą mnie więzy krwi[44]. Nowy członek rodziny, który za kilka miesięcy ujrzy świat może stać się ważnym spadkobiercą życiowej spuścizny dziadków – nie kiedyś, gdy dorośnie, zrozumie, ale już teraz. Dziadkowie mogą bowiem pisać dla swoich nienarodzonych jeszcze wnuków pamiętniki czy listy, w których dzieląc się własnym życiowym doświadczeniem i zdobytą mądrością przekażą im swe życiowe motto[45]. Tego typu inicjatywy stwarzają szansę twórczego zainicjowania budowania więzi międzypokoleniowych, w których drzemie ogromny potencjał rozwojowy dla dwóch generacji – dziadków i wnuków[46].

5. ZAKOŃCZENIE

W niniejszym artykule ukazano szczególne znaczenie podsystemu dziadków w procesie wspierania rozwoju dziecka w prenatalnym okresie życia. Bazując na teorii gerotranscendencji Larsa Tornstama przyjęto, że starość czas osiągania życiowej mądrości, stanowi ważny zasób w budowaniu więzi międzypokoleniowych. W związku z powyższym wykazano, iż seniorzy, podejmujący w obrębie systemu rodzinnego rolę dziadków, mają szansę stać się ważnymi osobami dla swoich wnuków od pierwszych chwil ich życia.

Bibliografia

1. BIELAWSKA-BATOROWICZ E. *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1995.
2. BRAUN-GAŁKOWSKA M. *Ludzie starsi bywają różni* [w:] *Starzenie się z godnością*, red. S. STEUDEN, M. STANOWSKA, K. JANOWSKI. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011, s. 85-94.
3. BRAUN-GAŁKOWSKA M. *Nowe role społeczne ludzi starszych* [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, red. S. STEUDEN, M. MARCZUK. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006, s. 183-195.
4. BRAUN-GAŁKOWSKA M. *Psychologia domowa*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
5. BRUDEK P. *On, ona i Pan Bóg – czy taki związek się opłaca? Personalność relacji religijnej a satysfakcja z małżeństwa na poziomie pary oraz na poziomie małżonków* [w:] *Świat rodziny – perspektywa interdyscyplinarna. Wobec wyzwań i zagrożeń*, red.

[41] Por. D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2004, s. 90-111.
[42] B. Wadensten, *Introducing older people…*, op. cit., s. 382-383.
[43] P. Oleś, *Psychologia człowieka…*, op. cit., s. 273.
[44] Por. S. Steuden, *Psychologia starzenia się…*, op. cit., s. 109-113.
[45] Por. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna…*, op. cit., s. 256.
[46] Zob. M. Ohme, R. Kaczan, *Wspólna opowieść dziadków i wnuków – o roli wzajemnych powiązań w systemie rodzinnym* [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej…*, op. cit., s. 97-110.

J. M. GARBULA, A. ZAKRZEWSKA, W. SAWCZUK. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, s. 214-230.
6. CHUDY W. *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, [w:] *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M KALINOWSKI. Lublin: Wydawnictwo KUL,2005, s. 83-92.
7. KĘPIŃSKI A. *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2007.
8. KORNAS-BIELA D. *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
9. KORNAS-BIELA D. *Wokół początku życia ludzkiego.*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2004.
10. KOWALIK S. *Rozwój społeczny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,2006, s. 99-100.
11. KROK D. *Religijność a jakość życia w perspektywie mediatorów psychospołecznych*, Opole: Redakcja Wydawnictw WTUO, 2009.
12. KROK D. *Skala Religijnego Systemu Znaczeń (SRSZ)* [w:] *Psychologiczny pomiar religijności*, red. M. JAROSZ. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011, s. 153-155.
13. KUBITSKY J. *Vademecum terapeuty rodzinnego*. Warszawa: PZWL,2010.
14. MIETZEL G. *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: GWP, 2008.
15. NAGÓRNY J. *Godność, miłość, miłosierdzie podstawowymi wartościami w rozwoju* [w:] *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M KALINOWSKI. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005, s. 93-119.
16. NĘCKA E., ORZECHOWSKI J., SZYMURA B. *Psychologia poznawcza*, Warszawa: PWN, 2007.
17. OHME M., KACZAN R. *Wspólna opowieść dziadków i wnuków – o roli wzajemnych powiązań w systemie rodzinnym* [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A. I. BRZEZIŃSKA, K. OBER-ŁOPATKA, R. STEC, K. ZIÓŁKOWSKA. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora,2007, s. 97-110.
18. OLEŚ P., *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
19. OPOZDA D. *Stan błogosławiony czy ciężar? – z psychopedagogicznej problematyki postaw wobec „wczesnego rodzicielstwa". Uwagi wybrane* [w:] *Ciąża czy stan błogosławiony? Zagadnienia interdyscyplinarne*, red. E. LICHTENBERG-KOKOSZKA, E. JANIUK, J. DZIERŻANOWSKI. Kraków: Impuls, 2011, s. 41-55.
20. PLOPA M. *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Impuls,2008.
21. SATIR V. *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP, 2002.
22. STEUDEN S. *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN, 2012.
23. STRAŚ-ROMANOWSKA M. *Późna dorosłość* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. TREMPAŁA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 326-350.
24. STUART-HAMILTON I. *Psychologia starzenia się*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000.
25. TORNSTAM L. *Gerotranscendence. A Developmental Theory of Positive Aging*. New York: Springer Publishing, 2005.
26. TORNSTAM L. *Maturing into Gerotranscendence*, "The Journal of Transpersonal Psychology", 43, 2011, s. 169-173.
27. WADENSTEN B., *Introducing older people to the theory of gerotranscendence*, "Journal of Advanced Nursing", 52, 2005, s. 381.

Kontakt
Mgr Paweł Brudek
Katedra Psychologii Klinicznej
Instytut Psychologii
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Aleja Racławickie 14, 20-950 Lublin, Polska (Poland)
Tel: +48 693 033 323
email: brudekp@gmail.com

ŚRODOWISKOWY MODEL TERAPII DZIECI W POLSCE I MOŻLIWOŚĆ JEGO IMPLEMENTACJI W IPET - DONIESIENIA Z OBSERWACJI

THE IN-HOME MENTAL MODEL OF CHILDREN'S THERAPY IN POLAND - POSSIBILITY OF ITS IMPLEMENTATION IN "IPET"- REPORTS FROM CLINICAL OBSERVATION

Mateusz Warchał

Streszczenie

Artykuł porusza problematykę terapii środowiskowej dziecka, która jest alternatywną w stosunku do leczenie stacjonarnego metodą udzielanego mu wsparcia. Autor podaje przykłady rozwiązań legislacyjnych regulowanych prawem oświatowym oraz medycznym, a także dobre praktyki obowiązujące w Polsce przy konstruowaniu Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET). W artykule przyjęto tezy rekomendujące współpracę szkół i placówek oświatowych z jednostkami służby zdrowia w ramach modelu terapeutycznego opartego na wspomaganiu dziecka i jego rodziny w ich środowisku domowym. Z obserwacji własnych wynika, że w ten sposób uzupełniający się system działań przynosi oczekiwanie efekty edukacyjno-terapeutyczne.

Słowa kluczowe: *terapia środowiskowa, ujęcie systemowe, wykluczenie społeczne, ochrona zdrowia psychicznego, IPET (Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny)*

Abstract

The paper discusses the issues of in-home mental health therapy, which is implemented as an alternative to inpatient care form of assistance to patients with diagnoses of disease which prevent social/school functioning. The author review good practices, promoting this form of interaction, and discuss guidelines for mental health program carried out in this field in Poland. They also recommend cooperation between schools and medical institutions in the field of programming and evaluation of IEP construct (Individualized Education Program). An integral part of the discussion is to discuss the model of therapeutic work in terms of the system theory - led to the child/patient and his family.

Keywords: *in-home mental health therapy, general system theory, social exclusion, mental health, IEP(Individualized Education Program)*

1 WSTĘP

W 2013 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zmieniło rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Za ucznia z niepełnosprawnością uznaje się ucznia, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (dalej: SPE) wydawanego przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne (dalej: PPP). Katalog niepełnosprawności, które uzasadniają otrzymanie orzeczenie nie uległ zmianie. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego otrzymują uczniowie:

1. niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący

2. z niepełnosprawnością ruchową
3. z afazją
4. z upośledzeniem umysłowym
5. z autyzmem
6. z zespołem Aspergera[1]
7. z niepełnosprawnościami sprzężonymi
8. uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym.

Artykuł przybliża problematykę zastosowania w działaniach wspierających uczniów niepełnosprawnych form terapeutycznych (socjo- i psychoterapeutycznych) realizowanych w ramach modelu środowiskowego – czyli działań w otoczeniu pacjenta i jego rodziny, poza środowiskiem szkolnym. Z obserwacji własnych wynika, że oddziaływania środowiskowe (medyczne i psychologiczne) skutecznie uzupełniają, w przypadku niektórych jednostek chorobowych, działania edukacyjne, zwiększając efektywność usprawniania umiejętności społecznych dzieci.

2 OBOWIĄZKI SZKOŁY I PRZEDSZKOLA W POLSCE W ZAKRESIE POMOCY UCZNIOWI ZE SPE

Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami przedszkola i szkoły zapewniają uczniowi: realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanym przez PPP, odpowiednie, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne; zajęcia specjalistyczne; inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i **socjoterapeutyczne** oraz przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Podczas, gdy ewaluacja wewnątrzszkolna, działań wspierających przeznaczonych dla dzieci ze SPE przynosi, zdaniem nauczycieli i dyrektorów szkół, oczekiwane efekty, problem pojawia się w momencie oceny skuteczności działań w relacji szkoła – podmioty medyczne – wymagania i oczekiwania rodziców. Chodzi o często spostrzeganą w praktyce klinicznej rozbieżność oddziaływań terapeutycznych, niewiedzę o podejmowanych działaniach przez szkoły i podmioty medyczne, a nawet różnicę w rozpoznawaniu jednostek chorobowych.

W Polsce opieka pedagogiczno-psychologiczna zapewniona jest bowiem w świetle przepisów dwóch ustaw oraz stosowanych do nich rozporządzań wykonawczych, tj. Ustawy o systemie oświaty oraz Ustawy o działalności leczniczej. Ta pierwsza dotyczy organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach szkolnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i innych jednostkach zatrudniających nauczycieli, pedagogów, terapeutów zajęciowych, logopedów, itp. Druga reguluje dostęp do świadczeń medycznych (oraz wspomagających je działań psychologiczno-pedagogicznych) finansowanych ze środków publicznych w ramach poradni specjalistycznych, w tym przede wszystkim poradni zdrowia psychicznego, oddziałów szpitalnych, dziennych oddziałów psychiatrycznych dla dzieci i młodzieży.

Zamysłem ustawodawcy było stworzenie kompleksowej opieki nad uczniem/pacjentem, ale z przywołanych ustaw konieczność obligatoryjnej współpracy między szkołami i placówkami medycznymi (zwanymi obecnie, po nowelizacji przepisów, podmiotami leczniczymi) *explicite* nie wynika. Praktyka ponadto pokazuje, że ze względu na różne źródła finansowania

[1] Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wprowadziło w 2013 roku kolejną wersję Diagnostycznego Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychicznych DSM-V. Do tej pory zespół Aspergera przypisany był pod symbol F 85.4, a autyzm F 89.0. Z uwagi na to, iż oba zaburzenia wraz z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi generują podobne problemy, mieszczące się w kryteriach diagnostycznych zaburzeń autystycznych, w nowej klasyfikacji chorobowej ujmowane są jako ta sama jednostka „chorobowa".

opieki nad uczniem/pacjentem – systemy regulujące wsparcie nie tyle komplementarnie nie uzupełniają się, co często wykluczają, o czym będzie mowa dalej. Wobec powyższego niektóre szkoły wypracowały własne praktyki współpracy z placówkami medycznymi i integrują działania wspierające ucznia na poziomie opracowywanych Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych. Należy jednak podkreślić, że nie jest to reguła, a jedynie dobra praktyka.

3 MODEL TERAPII ŚRODOWISKOWEJ JAKO ZRÓWNOWAŻONA FORMA WSPRACIA UCZNIA/PACJENTA

Istnieje obszar, przez wielu potencjalnie zaangażowanych w działania wspierające rozwój dziecka, mało rozpoznany, gdzie formalna współpraca między placówkami szkolnymi i medycznymi, oparta o źródła prawa oraz zwyczajowe rozwiązania przyjęte w wielu krajach i implementowanie w Polsce, jest możliwa. Chodzi o terapię środowiskową, która swoim zasięgiem może obejmować działania socjoterapeutyczne przewidziane w IPET.

Zgodnie z cytowanym wcześniej rozporządzaniem: „Zespół dokonuje oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi, w tym efektywności realizowanych zajęć dotyczącej:

1) danej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej – po zakończeniu jej udzielania;

2) pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielonej w danym roku szkolnym”

Wymienione formy pomocy nie ograniczają oddziaływań środowiskowych w domu pacjenta lub miejscu przez niego wskazanym, o czym będzie mowa dalej. Istnieje więc możliwość implementacji terapii środowiskowej w działania przewidziane w programie IPET.

4 INDYWIDUALNY PROGRAM EDUKACYJNO - TERAPEUTYCZNY (IPET)

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanym przez PPP, dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Określa on:

a) zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (…) w szczególności przez zastosowanie odpowiednich **metod i form pracy z uczniem**[2];

b) **zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów** prowadzących zajęcia z uczniem, w tym w przypadku ucznia niepełnosprawnego - działania o charakterze rewalidacyjnym; ucznia niedostosowanego społecznie - działania o charakterze resocjalizacyjnym; ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym - działania o charakterze **socjoterapeutycznym**;

c) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;

d) działania wspierające rodziców ucznia oraz, w zależności od potrzeb, zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii, placówkami

[2] Pogrubienia w tekście moje - M.W.

doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży[3];
e) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i **socjoterapeutyczne** oraz **inne zajęcia**, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, a w przypadku ucznia gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej - także działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposób realizacji tych działań;
f) zakres współpracy **nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia** w realizacji zadań.
Zespół tworzący IPET, nie rzadziej niż raz w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mogą uczestniczyć w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu oceny. Warunkiem jego modyfikacji jest także współudział poradni psychologiczno-pedagogicznej.
W zakresie postulowanego w niniejszym opracowaniu wdrożenia modelu opieki/terapii środowiskowej do działań wspierających ucznia nie istnieją w zasadzie żadne ograniczenia. Jedynym warunkiem uzyskania przez dziecko i jego rodzinę pomocy realizowanej w warunkach domowych jest postawienie (przy współpracy z PPP) takiego rozpoznania chorobowego, które upoważniałoby dziecko do otrzymania refundowanej pomocy świadczonej w zakontraktowanych przez Narodowy Fundusz Zdrowia usługach świadczonych przez tzw. Zespoły Lecznictwa Środowiskowego.
W praktyce, wsparciem środowiskowym, które będzie miało usprawniający charakter będą objęte dzieci niedostosowane społecznie lub zagrożone takim niedostosowaniem (wymienione w cytowanych przepisach, jako dzieci uprawnione do uzyskanie orzeczenia) oraz dzieci, które ze względu na rozpoznaną chorobę mają trudności w funkcjonowaniu społecznym, w grupie rówieśniczej, czy wreszcie cierpiące z powodu zaburzeń adaptacyjnych.
Działania poprzedzające przygotowanie IPET powinny obejmować wielostronną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia. Natomiast przy tworzeniu wielospecjalistycznego zespołu rekomenduje się powołanie specjalisty – psychologa/psychoterapeutę/specjalistę terapii środowiskowej, który może usprawniać dziecko w warunkach domowych.
Ocena poziomu rozwoju dziecka, niezbędna do opracowania programu, w tym środowiskowych oddziaływań terapeutycznych powinna obejmować:

- mocne strony, osiągnięcia rozwojowe, możliwości psychofizyczne,
- zainteresowania ucznia
- funkcjonowanie w środowisku szkolnym i rodzinnym
- poziom wiedzy i umiejętności
- trudności edukacyjne
- trudności rozwojowe – ograniczenia psychofizyczne, problemy wychowawcze i opiekuńcze
- trudności adaptacyjne
- radzenie sobie ze stresem
- towarzyszące rozpoznaniu zaburzenia zachowania (o ile nie stanowią objawu osiowego choroby)

W części edukacyjnej IPET przewiduje zaadaptowanie programu nauczania do możliwości dziecka lub opracowanie dostosowanego do potrzeb ucznia specjalnego programu nauczania każdego przedmiotu (uwzględniającego cele, treści, metody, formy pracy). W części terapeutycznej, przy projektowaniu działań socjoterapeutycznych w przypadku dzieci z

[3] Wspomniany wcześniej brak systemowej współpracy między zespołami opracowującymi IPET a podmiotami leczniczymi może wynikać z braku zapisów w cytowanych przepisach o konieczności obligatoryjnej współpracy szkół z jednostkami służby zdrowia.

rozpoznaniem utrudniających funkcjonowanie szkolne, rekomenduje się implementację modelu opieki środowiskowej.
Należy tu bezwzględnie odróżnić działania terapeutyczne prowadzone w środowisku ucznia/pacjenta od nauczania indywidualnego, które będzie uzasadnione odrębnym wskazaniem – lekarza (uprawnionego do wydania dokumentu w ramach poradni zdrowia psychicznego) lub PPP. Karta IPET powinna obejmować metryczkę z danymi dziecka, rozpoznanie wynikające z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowane wyniki rozpoznania z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania, mocne, słabe strony, trudności i ich przyczyny, opis grupy szkolnej i wreszcie środowiska rodzinnego.
Działania oparte na środowiskowym modelu terapii obejmują usprawnianie funkcji poznawczych dziecka. Dodatkowo, bardzo ważnym elementem może być psychoedukacja pacjenta (o ile istnieje minimalny wgląd pacjenta w problemy natury intrapsychicznej) oraz jego rodziny. Szczególnego wsparcia rodzinie należy udzielić w przypadku zaburzeń zachowania dziecka – traktując zarówno przyczyny, skutki, jak i objawy tych zaburzeń korzystając z tzw. ujęcia systemowego (OTS).

5 KORZYŚCI TERAPII ŚRODOWISKOWEJ I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE Z OBSERWACJI KLINICZNEJ - PODSUMOWANIE

Do propagowania środowiskowego modelu opieki zdrowotnej przyczyniła się znacząco analiza ekonomiczna kosztów leczenia zaburzeń psychicznych w całej Europie. Okazuje się bowiem, że leczenie pacjent w formie ambulatoryjnej i szpitalnej (oddziały dzienne i całodobowe) jest mniej efektywne i droższe niż opieka środowiskowa. Dane w tym zakresie wskazują, że leczenie środowiskowe jest o ponad 60 procent tańsze od leczenia ambulatoryjnego i stacjonarnego (Amaddeo, Becker, Fioritti, Burti, Tansella, 2007: 236).
Jeżeli uznać, w prezentowanym tu ujęciu, że terapia środowiskowa, będąca integralnym elementem IPET spełnia zadania terapeutyczne wspomagające rewalidację dziecka, to jej głównym zadaniem będzie zapewnienie powrotu dziecka do funkcjonowania w środowisku szkolnym przez usprawnianie umiejętności społecznych. Zadaniem terapii środowiskowej jest udział w leczeniu pacjenta – dziecka - ucznia poprzez uczestnictwo i planowanie działań terapeutycznych w wymiarze indywidualnym i systemowym. W ten sposób gwarantuje się:

- stałą dostępność dla pacjenta całego personelu Zespołu Leczenia Środowiskowego (lekarza, psychologa, zespołu pielęgniarskiego)
- prowadzenie interwencji środowiskowych (domowych)
- integrację i dostępność działań różnych placówek – medycznych i oświatowych
- edukowanie otoczenia pacjenta, głównie jego rodziny
- tworzenie i rozwijanie sieci wsparcia społecznego (szczególnie grup wsparcia)
- przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu
- monitorowanie postępów w leczeniu

Analiza czynników leczących, wskaźników powrotu do zdrowia, ewaluacja postępów w leczeniu powinna być uwzględniana w pracach zespołów tworzących IPET i korelowana z postępami edukacyjnymi.
Kluczowa z punktu widzenia rozwoju opieki zdrowotnej jest potrzeba zapewnienia osobom z zaburzeniami psychicznymi wielostronnej, zintegrowanej i dostępnej opieki zdrowotnej oraz innych form pomocy niezbędnych do funkcjonowania w środowisku społecznym poprzez systemowe upowszechnienie:

- środowiskowego (domowego) modelu opieki zdrowotnej,
- zróżnicowanych form pomocy i wsparcia społecznego,
- udziału w życiu społecznym i aktywizacji w tym zakresie,
- koordynacji różnych form opieki i pomocy (Meder, Jarema, Araszkiewicz, 2008)

To między innymi postulowane w założeniach teorii systemowej uwzględnianie zmienności i rozwoju przez ujmowanie danego zjawiska w różnych momentach i ciągłym procesie zmian w systemach spowodowało, że obecnie można całościowo ujmować funkcjonowanie więzi społecznych, rodzinnych, itp. (Ryś, 2011).
W terapii środowiskowej jednym z głównych czynników leczących jest praca w grupie. Możliwość wymiany doświadczeń z innymi członkami rodziny, możliwość trenowania różnych zachowań w sytuacjach społecznych sprzyja wzmacnianiu obrazu siebie u dziecka. W wielu wypadkach, integralnym elementem psychoedukacji powinna być praca nad motywacją rodziny i pacjenta/dziecka zarówno do pracy terapeutycznej, jak i dydaktycznej. Tym samym działania terapeutyczne mogą wspomagać zaplanowane w IPET działania edukacyjne. W chorobach psychicznych, występujących szczególnie w okresie dzieciństwa i adolescencji, motywacja jest ważnym czynnikiem wspomagającym leczenie (Shor, Sykes, 2002).
W realizacji programów ochrony zdrowia psychicznego psychoedukacja pacjenta i jego rodziny ma podstawowe znaczenie, zwłaszcza wobec doświadczanego przez rodzinę kryzysu, będącego często skutkiem choroby dziecka. Celem podejmowanej interwencji w środowisku pacjenta jest nie tylko uzyskanie doraźnej poprawy stanu psychicznego, ale także złagodzenie napięć w środowisku rodzinnym i szkolnym dziecka. W opiece środowiskowej terapeuta staje przed zadaniem nawiązania z dzieckiem więzi, przewidując długotrwałą wzajemną współpracę, której skuteczność mierzona będzie poprzez monitoring działań zaplanowanych w IPET. Z obserwacji własnych, prowadzonych w ramach pracy z pacjentami w ich otoczeniu, wynika, że terapia środowiskowa dziecka i często jego rodziny jest bardzo dobrym uzupełnieniem działań edukacyjnych.

Bibliografia

1. AMADDEO F., BECKER T., FIORITTI A., BURTI L., TANSELLA M. *Mental Health Policy and Practice across Europe. The future direction of mental health care: Reforms in community care: the balance between hospital and community-based mental care*. Geneva: World Health Organization, 2007
2. MEDER J., JAREMA M., ARASZKIEWICZ A. *Psychiatryczna opieka środowiskowa w Polsce.*Warszawa: Instytut Praw Pacjenta i Edukacji Zdrowotnej, 2008
3. RYŚ M. *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy" 2011, nr 2.
4. SHOR R.I, SYKES J. *Introducing Structured Dialogue with People with Mental Illness into the Training of Social Work*, "Psychiatric Rehabilitation Journal", 26 (1), 2002
5. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty
6. Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o działalności leczniczej
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Kontakt:

dr Mateusz Warchał
Katedra Pedagogiki
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
ul. Willowa 2 Bielsko-Biała, Polska
tel. +48 33 8279299
email: mwarchal@ath.bielsko.pl

THE EDUCATION OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN POLAND. TRENDS AND TENDENCIES

Andrzej Pielecki, Samanta Derwich-Zdybel

Abstract

The following article presents information concerning the process of the education of gifted and talented children in Poland. It raises the problem of broadening special education with the issue of the education of gifted and talented students. It shows the issue of a complicated process of identifying a talented individual and explains the role of Psycho-Educational Counseling Centers, both in this process, as well as further support of the development of the gifted. It also describes the possibilities offered to gifted and talented children by the Polish legislation and presents institutions and organizations which actively participate in supporting gifted children, parents and teachers.

Key words*: gifted, talented, education process*

1. THE ISSUE OF THE EDUCATION OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN AS A SUBJECT OF THE SCOPE OF INTEREST OF SPECIAL EDUCATION

The issue of the education of gifted and talented children in Poland is a subject of the interest of psychologists, educators and special education teachers.

Broadening of special education subject by the issue the education of gifted and talented children took place at the beginning of the 1980s, when Kazimierz Kirejczyk (1981, p. 159) reasonably observed that the necessity of a special impact on students who reveal unique talents is "the basis to distinguish two areas of special education: education for children with intellectual disabilities and education for gifted and talented children". Another fact indicating the extension of the special education scope by the issue of educating this group of students is introduction of a separate chapter devoted to gifted and talented children by Zofia Sękowska (1998) to her university handbook *Introduction to special education*.

Including the issue of education of gifted and talented children in the scope of interest of special education arouses certain controversies. As it is rightly indicated by Baranowicz (2011, p. 19), if during defining what special education is, these are special educational needs of students which are emphasized, then gifted and talented children are included in the discipline subject. However, if one regards the problem of revalidation as the leading one, gifted children are beyond the interest scope.

Inclusion of the issue of gifts and talents in the field of special education is advocated by: A. Sękowski (2012, p.88); Parys (2011, pp. 24-25); Dykcik (2005, p.24), among others. Arguments for broadening the subject scope of special education by the issue of education of gifted and talented children include specific needs of this group (A. Sękowski 2012, p.88), or bidirectionality of deviation from psychophysical norms (A. Sękowski 2012, p.88; Parys 2011, pp. 24-25). It is emphasized that actual activities aimed at supporting an individual usually concern the group revealing the negative deviation. It is obvious that the specificity of both groups is essentially different, however, both handicapped and gifted individuals require help, for instance in the field of over passing developmental obstacles or social marginalization (Parys 2011, pp. 24-25). Supporters of broadening of the subject of special education by the issue of education of children evincing special talents regard this fact as a symptom of the discipline modernization (Dykcik, 2005, p.24) and an indication of

approaching the concept developed in the USA and Western European countries (A. Firkowska- Mankiewicz, G. Szumski 2008, p.324; A. Sękowski 2012, p. 88).

1.1 Diagnosis of a gifted child

When searching for and diagnosing specially gifted individuals, numerous indicators and sources should be taken into consideration. According to A. Sękowski (ref: Janas-Stawikowska 2004, p. 126) it is regarded that a gifted child „exhibits a high intelligence quotient, a high level of overall and special skills and has special achievements in one or numerous disciplines". In Polish schools, a gifted pupil is identified, most often, considering results of exams, out-of-school competitions and, what is more essential, information provided by teachers who have collected it in the course of observations (Partyka 1999, p. 58). As long as significant achievements at competitions and Olympiad outcomes of a nation-wide levels may be, without any doubt, regarded as an indication of noteworthy skills since the best pupils of numerous schools take part in them, it would be reasonable to be cautious in basing opinions about special talents just on school test scores. Level of some of such tests may not be high enough or gifted children may not achieve the best results due to not being interested in studying (Painter 1993, p.52). In order to facilitate educators and parents the evaluation of charges, specialists develop questionnaires of skills, including the list of traits most often exhibited by gifted individuals. If a child evinces most of them, it is recommended to conduct further studies to have an accurate diagnosis (Partyka 1999, p. 59). An exemplary control set - „Child's skills" by Dyrda (2007, pp. 19-20), includes such questions concerning an observed child, like: Does the child learns easily and fast? Is the child creative and has original ideas? Is the child curious, inquisitive and asks many questions? Does the child like to be a leader of his/her peers' group? Does the child have a rich imagination and like to fantasize? Does the child read a lot?

It is also not possible not to consider a nomination by the parents; however, one should be cautious with this since despite having the most occasions to observe the child, their opinion may be inadequate. Another nomination group specified by Painter is the group of peers, which is often able to select a gifted colleague of their school class correctly. Analyzing advantages and disadvantages of these nomination methods, one must be aware that most of ways of identifying gifted individuals is not sufficient in isolation. Each of them has certain limitations and the fullest possible diagnosis is obtained only after using several of them.

1.2 Tasks of Psycho-Educational Counseling Centers

In Poland, a significant role in identifying and supporting a gifted child is performed by Psycho-Educational Counseling Centers, which use psycho-educational and psychological criteria for diagnosis. Their task is not only to support a talented individual him/herself, but also his/her closest environment, i.e. the school and the family. These institutions are to evaluate development skills of children on the basis of diagnostic tests together with information obtained from sources like teachers, parents and other specialists working with a child at school and outside it as well as peers (Gindrich et al., 2009, p.101). The Centre studies the potential of a particular individual, at the same time answering questions concerning potential limitations of the child, such as a lack of motivation or other related with environmental factors. What is more, this institution should indicate the most effective form of supporting the child's development (Janas-Stawikowska 2004, p.127), and, at the same time, suggesting a teacher the most valuable method of work with a particular individual. Taking care of the family of a gifted child, the Center can educate the parents in the field of the specificity of their unique children development and help them to provide a proper educational atmosphere.

In practice, in Poland, a full diagnosis at the Centers is conducted only for children with a necessity to formalize school's activities for a child's needs, in the scope exceeding the qualifications of the teacher who is responsible for particular classes (Jabłonowska 2010, pp. 252-253). The selection of tests used for diagnoses by the Centers is relatively large and the choice of methods and tools is different for each diagnosed person, depending on the diagnostic problem, the aim of the survey and the person's age. Tools used for studying the intellectual sphere include: Weschler the WISC and the WISC-R Scales, the Raven's Matrices Test, the Intellectual Abilities Assessment by A. Matczak or The Vocabulary Test “Lexykon” by A. Jurkowski. Additionally, during diagnosing, various tests measuring different spheres of one’s personality are used. Depending on the needs, they can measure the emotional and motivational sphere, creativity, memory, self-esteem or social functioning. The results of tests used during examination should be completed by observations, conversations with teachers, parents and a pupil him/herself, an analysis of school documentation and an analysis of in-school and non-school achievements (Janas-Stawikowska 2004, p. 129).

Apart from the diagnosis itself, Psycho-Educational Centers are responsible for stimulating the creativity of such children, what results in organizing of workshops of creative thinking or preparing creativity development programs. The scope of the competence of these Centers also includes the elimination of deficits which talented children may manifest in various spheres. For this reason, the Centers organize therapeutic activities, which e.g. develop children's capability to handle the stress or negative emotions.

1.3 Polish legislation on education of talented children

Polish law anticipates a series of solutions concerning the organization and providing psychological and educational help, allowing developing the best possible conditions and possibilities of individualization of education of pupils evincing special talents (Jas & Łysak, 2009, p.18). Psychological and educational help for gifted and talented children is usually initiated by a teacher, an educator, a headmaster or a parent. Smith focuses mainly on the acceleration and enriching of the educational process (2009, p. 302) while discussing ways of education of this group. Polish educational system offers gifted and talented children the possibility to realize individualized education programs or individual tuition programs as well as finishing school in a shorter time period, provided that these forms of education acquire a positive opinion of a Psycho-Educational Counseling Center in order to be practised. Such activities allow adjusting the content and the pace of education to individual needs and capabilities of a gifted student. An individualized education program is tailored to talents, interests and capabilities of the pupil. It may be realized for a single, several or all curricular subjects and is practised during the regular classes of the schedule. On the other hand, an individual tuition program, realized for a single, several or all classes, refers to educational opportunities that surpass the regular class schedule. There is also the possibility of finishing school in a shorter time period, thanks to which, a pupil, in a single year, may realize the study program of at least two years, to attend selected classes at a higher level or at a higher level school as well as to realize a planned program in his/her own scope. An individual tuition program can be realized by a classroom teacher but also in cooperation with other specialists, including higher level education teachers, psychologists, counselors or the pupil him/herself (www.men.gov.pl).

As it is noticed by Porzucek (2005, p. 219), "an overall acceleration, thus a faster acquiring of educational content, is, generally, highly correlated with general capabilities". Therefore another form of working with children evincing particular talents is forming individual or group work programs, realized at particular classes that lie within the scope of psychological and educational support. Developing such programs does not require any opinion of Psycho-Educational Counselling Centers; however, one may use advisory support

of such institution during the procedure of its development. This form of support assumes the possibility of devoting a significant amount of time to a pupil at the simultaneous keeping of the minimum of the required documentation. The Ordinance of the Minister of National Education of 18 April 2013, specifies that the scope of results of psychological and educational support provided to a particular pupil shall be documented in a teacher's register and withdraws previously provisions requiring keeping an Individual Card of Pupil's Needs and creating a Supporting Activities Plan. The decision to change such regulations seems to be right as people providing psychological and educational support and help were required to copy information included in other documents, at the same time having less time for a direct work with a gifted child.

Educational activities aimed at supporting in meeting individual educational and development needs, considering individual psychophysical needs, are conducted by a team consisting of teachers, educators and specialists, who, after ascertaining the need of covering a gifted individual with a psychological and educational support, relays the information to the headmaster - in case of a kindergarten, or to a class teacher - in case of a school. Next, these persons make a decision whether to provide an immediate support at school or to consult the case at a Psychological and Educational Centre (Wojdyła 2010, p.13). A further task of the team is to plan and coordinate the psychological and educational support in the way most efficiently satisfying the development needs of a child, for this aim setting the scope, forms, ways and periods of supportive activities, preparing an educational offer proper for a particular child.

Both in a kindergarten as well as at school, the psychological and educational help should be provided during the regular classes of the schedule and in the form of classes developing the talents, during which the maximal number of participating children is eight. A person running such 45-minute classes should hold qualifications proper for the classes and use active methods of work (www.men.gov.pl). The number of course hours devoted for this form of support for a talented child is set by a headmaster, who considers the number of all hours for the whole school year which are available for realization of such form of the psychological and educational support for all children of special educational needs.

The needs of gifted and talented children are also protected by organization of various competitions, tournaments and school contests, providing the possibility to discover such individuals, invigorate creative thinking ad use the acquired knowledge in practice (Art. 22, Par. 2, pt. 8 of the Act). What is more, a talented child is supported by scholarship programs.

Despite the fact that Poland does not have any special educational system for gifted individuals, the legislation provides the possibility to establish and run schools and centers of experimental characters. One example of such institution is the Academic Secondary School in Toruń, established in 1998, cooperating with the Nicolaus Copernicus University. It is attended by children from all over Poland, who pass the recruitment process, during which, school successes from the lower education levels are analyzed and the creative potential and motivation are studied (Stańczyk 2010, p.143). The school is oriented on an early recognizing of the interests and a constant observation of pupils, supporting an efficient use of their potential. Special classes with an educator and a psychologist allow indicating proper tools for intellectual work, what has a significant influence on the pace and easiness in mastering of the content. The Ministry of National Education (MEN) also offers the possibility to form sport classes and schools as well as athletic championship schools. These institutions realize programs of sport training simultaneously with the educational program, considering the core curriculum of the general education. In this case, the support in development of interests has various forms - training camps, cooperation with various institutions close to the school that provides a training support, an access to sport facilities and equipment as well as helping in

developing conditions for participation in nationwide and international competitions. There are also established schools for children talented in arts - schools of visual arts and musical schools.

1.4 Institutions acting in favor of gifted and talented pupils

In Poland, numerous organizations focuses on supporting the development of gifted and talented children and youth have been established. Partyka (1999, p. 121) enumerates e.g. Methodological Center of Psycho-Educational Support, governed by MEN, the aim of which is to educate people working or planning to work with gifted children. Another institution is The Information and Consulting Center for Gifted Children in Warsaw. Despite the fact that the Centre is subordinated to the Local Department of Education in Warsaw, its scope of activity covers whole Poland. The center's service is available for each person interested in the issue of talented children, from parents, to educators and psychologists, to teachers (http://www.sppp-udr.org/index.php?page=centrum). Numerous interesting educational innovations and experiments were initiated by the Creative Schools Society (CSS), formed in the 1980s, associating secondary schools, ranked at top positions in educational rankings. The main activity aim included in the Society's statute is „cooperation in the field of mastering the processes of education by designing, implementation and dissemination of educational innovations" (*MEN o uczniu zdolnym"* 1999, p. 18). The organization promotes the education of talented children at a good, commonly accessible school, which helps in integration with the pupils' society and simultaneously providing a sufficient number of additional education hours for those who cannot satisfy their cognitive curiosity during standard classes. Considering a very high percentage of participants of school competitions and scholarship holders from schools associated in the CSS, one can say that the efficiency of this institution's mechanism is high. The necessity of increasing the society's interest in the education of gifted and talented pupils was noticed by the National Fund for Children. The fund's activists, namely, researchers, teachers, artists and students, think that the usability of IQ tests at identification of talented children is minimal (*MEN o uczniu zdolnym* 1999, p. 20). Aims of the fund include promotion of knowledge about the needs of talented children and the methods of working with them, the creation of a coherent system of supporting their development or establishing material conditions, which would be conducive to their development (Partyka 1999, p. 130). The scholars are offered classes at universities, language camps, financing of participation in competitions or consultations and artistic workshops. Another institution of a similar importance for the support of young talents is Primus Inter Pares, the original aim of which was to promote distinguished students, but in the course of time it turned out that also primary and secondary schools require support. The fund's activity scope includes i.e. the organization of the best pupil annual contest or granting scholarships (Partyka 1999, p. 134). It is impossible to enumerate here all institutions acting in favor of gifted and talented children and youth. The multitude of organizations active all over Poland as well as those of the local character, one can be optimistic thinking of the possibility of acquiring a specialized support in the field of education of talented children. All these institutions put much effort that gifted and talented individuals were discovered early enough and that their potential was used in the highest possible extent.

2. CONCLUSIONS

On the basis of synthetic information concerning the process of education of gifted and talented pupils in Poland, the authors of this article pay attention to the necessity of embedding the issue of education of gifted and talented children in the scope of interest of various branches of science, including special education, as these individuals exhibit special

education needs to the highest possible extent. Taking the fact of having such extensive selection of psychological and education help services into consideration, it may seem that teachers and parents of talented children should not have any problem with a full access to professional direct support of their charges but also to obtain valuable advices how to stimulate and motivate children for development of capabilities during everyday situations. However, it seems that it is necessary to develop an efficient model of discovering gifted and talented children at Polish schools as the current situation, unfortunately, causes anxiety that their potential is not noticed. A better preparation of teachers seems to be crucial in order to discover and work with talented pupils. Such teacher-training programs concerning courses that address i.e. special-skills identification or creativity education ought to be one of the obligatory goals of teacher training studies. In order to meet the needs of a gifted individual and create optimal development conditions, there is a necessity of a close cooperation of national institutions with other organizations working in favor of talented children.

References:

1. BARANOWICZ, K., „Czym jest to, co nazywamy pedagogiką specjalną?". In: *Niepełnosprawność, Półrocznik naukowy*. 5/2011.issue. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2011. 10-22. ISSN 2080-9476.
2. DYKCIK, W., *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: PTP, 2005. ISBN 8386273348.
3. DYRDA, B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007. ISBN 978-83-7308-963-1.
4. FIRKOWSKA-MANKIEWICZ, A., SZUMSKI, G., "Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełno sprawnościami w Polsce". In: Smith, D., *Pedagogika Specjalna/* 2.issue. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. 319-346. ISBN 978-83-01-15707-4.
5. GINDRICH, P., KAZANOWSKI, Z., KIRENKO, J., PALAK, Z., PIELECKI, A., „The Education of Gifted and Talented Children in Poland". In: Polyzoi, E., Froese Klassen, C., *Reaching Gifted and Talented Children: Global Initiatives.* Winnipeg: The University of Winnipeg, 2009. 101-105. ISBN 978-0-9687833-8-2.
6. JABŁONOWSKA, M., ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, J., „Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym". In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe.* 2.issue. Warszawa: MEN, 2010. 251-283.
7. JANAS-STAWIKOWSKA, B., „Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących metod i własne rozwiązania". In: Sękowski, A. (Eds.), *Psychologia Zdolności. Współczesne kierunki badań.* Warszawa: PWN, 2004. 125-141. ISBN 8301141891.
8. JAS M., ŁYSAK, K., *Jak budować programy rozwojowe szkół, by edukacja była skuteczna, przyjazna i nowoczesna?* Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy, 2009. ISBN 978-83-89793-52-0.
9. KIREJCZYK,K., *Upośledzenie umysłowe – pedagogika.* Warszawa: PWN, 1981. ISBN: 8301022531.
10. LEWOWICKI, T., *Kształcenie uczniów zdolnych.* Warszawa: WSiP, 1980. ISBN 83-02-00412-X.
11. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*. Warszawa: MEN, 1999. ISBN 8388035150.
12. PAINTER, F., *Kim są wybitni?* Warszawa: WSiP, 1993. ISBN 83-02-05229-9.

13. PARTYKA, M., *Zdolni, utalentowani, twórczy.* Warszawa: CMPPP, 1999. ISBN 83-86954-37-X.
14. PARYS, K., „Zakres oddziaływań współczesnej pedagogiki specjalnej na tle dotychczasowych przemian". In: *Niepełnosprawność, Półrocznik naukowy*. 5/2011.issue. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2011. 22-50. ISSN 2080-9476.
15. PIOTROWSKI, E., „Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych". In: Dykcik,W. (Eds.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2009. 327-343. ISBN 978-83-232-2084-8.
16. PORZUCEK, M., „Szybkie uczenie się uczniów zdolnych". In: Bereźnicki, F., Denek, K., (Eds.), *Edukacja Jutra - XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Szczecin: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, 2005. 217-221. ISBN 83-922254-0-6.
17. SĘKOWSKI, A., CICHY, B., „Wybitne zdolności w perspektywie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej". In: Palak Z., Chimich D., Pawlak A. (eds.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012. 85-106. ISBN 978-83-7784-050-4.
18. SMITH, D., *Pedagogika specjalna.* 2.issue. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. ISBN 978-83-01-15707-4.
19. STAŃCZYK, A., „Osiągnięcia szkolne i naukowe uczniów Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu". In: Limont, W., Cieślikowska, J., Dreszer, J., *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego.* 2.issue. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika, 2010. 141-152. ISBN 978-83-231-2550-1.
20. TROCHIMIAK, B., „Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej". In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe.* 2.issue. Warszawa: MEN, 2010. 5-27.
21. WOJDYŁA, E., „Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi". In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe.* 1.issue. Warszawa: MEN, 2010. 9-36.
22. The official site of the Ministry of National Education. Retrieved November 2, 2014 from http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-09-13/indywidualny-tok-i-program-nauki/75-indywidualny-tok-lub-program-nauki
23. The official site of The Information and Consulting Centre for Gifted Children. Retrieved November 2, 2014 from http://www.sppp-udr.org/index.php?page=centrum

Contact

M.A. Samanta Derwich-Zdybel
Maria Curie Skłodowska University
Ul. Szkolna 24
22-300 Krasnystaw, Poland
Tel: +48 504 023 919
email: s.derwich@gmail.com

DŮVĚRA A STRACH ŽÁKŮ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

CONFIDENCE AND FEAR IN PUPILS OF THE MIDDLE SCHOOL AGE

Helena Vomáčková, David Cihlář

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s dílčími výsledky výzkumné sondy realizované v roce 2013 na devatenácti slovenských školách v pěti okresech. Vybírá a komentuje statisticky významné souvislosti, které byly prokázány mezi věkem žáků či jejich pohlavím a mezi projevenou kladnou emocí – důvěrou – a emocí zápornou – strachem. Jedná se o dvě krajní polohy emočního spektra žáků středního školního věku, které lze z hlediska harmonického vývoje jejich osobnosti považovat za klíčové. Intenzivní a zejména dlouhodobý prožitek těchto emocí v rodinném, ale i školním, prostředí ovlivňuje (pozitivně případně negativně) proces formování školáka.

Klíčová slova: *pozitivní a negativní emoce, důvěra, strach, střední školní věk, vztahy v rodině a ve škole, dílčí výsledky výzkumného šetření*

Abstract

The aim of this contribution is to bring information about partial results of the research probe carried out in nineteen Slovak schools, covering the area of five regions, in 2013. It selects and further comments on the statistically significant connections that have been proven between the pupils´ age or their sex on the one side and the manifested positive emotion /confidence/ and a negative emotion /fear/on the other side. These are two extreme positions of the emotional spectrum of pupils of the middle school age, which can be considered, from the point of view of harmonious development of their personalities, as key factors. Intensive and in particular long-term experiencing of these emotions in the family and even in the school environment influences (positively or negatively) the process of forming pupils of the middle school age.

Key words: *positive and negative emotions, confidence, fear, middle school age, relations in the family and school environment, partial results of a research probe*

1 VZTAHY V KONTEXTU ŠKOLY

Svět by měl sloužit k tomu, abychom užívali věci a milovali lidi. Bohužel, žijeme dnes ve světě, v němž milujeme věci a užíváme lidi. Je to svět podivně pokřivených hodnot a deformovaných vztahů. Bedrnová a Nový (2009) uvádějí, že jde jak o vztahy k druhým lidem (např. závist, nedůvěra, strach, panovačnost, podvádění namísto kooperativnosti, obětavosti, upřímnosti, důvěřivosti, sdílnosti), tak současně o vztahy ke světu jako celku (např. hédonismus, mrhání přírodními zdroji, šovinismus, nacionalismus namísto humanismu, zásadovosti, altruismu, úcty k přírodě), vztahy k práci (např. lenost, pohodlnost, nedbalost, neodpovědnost namísto vytrvalosti, svědomitost, důslednosti, pozornosti, trpělivosti) a rovněž vztahy k sobě samému (např. domýšlivost, egoismus, pýcha namísto skromnosti, sebekritičnosti, pokory).

Škola jako instituce výchovně vzdělávacího působení má nelehký úkol: spolu s vědomostmi a dovednostmi vybavovat své žáky pozitivními vztahy ve všech výše uvedených rovinách. Je to úkol v rámci intencionálního působní školy o to obtížnější, o co je výlučné postavení školy jako vzdělavatele a vychovatele více oslabováno. Děje se tak nejenom z důvodu omezené časové působnosti školy na žáka a dynamiky technologického pokroku, který zjednodušuje dostupnost poznatků a snižuje v tomto smyslu závislost žáků na škole i na rodině, ale i z důvodu společenského posunu hodnot, kde peníze, majetek a moc překrývají historicky prověřené hodnoty (Česká biblická společnost, 2008).

Škola je tak ve velmi svízelné situaci, neboť ve výchově obhajuje potřebu tradičních hodnot (např. Cipro, 1996), zatímco konfrontace žáků s realitou každodenního života s tímto školním přístupem ne vždy koresponduje. Všeobecný pokles nároků na sebe sama napříč celou českou společností se promítá i do života žáků a do jejich přístupu k výchově a vzdělávání. Škola tak může být místem, které žák vnímá jako místo s větší četností nepříjemných prožitků, neboť ho nutí chovat a projevovat se tak, jak to od něj v jeho bezprostředním okolí nikdo nepožaduje, a tím jsou posilovány jeho odmítavé reakce. Obdobnou odstředivou reakci žáka může vyvolávat ale i opačný protipól, např. prostředí ambiciózní rodiny (Helus, 2007). Emocionální vývoj žáků může tak být velmi problematický, a to jak z hlediska pozitivního či negativního vlivu libých či nepříjemných prožitků žáka, tak posuzování hlavní role rodiny a školy v něm (Mazáčová, 1999). Tento příspěvek se ze složité spleti emocí zaměřuje pouze na dva krajní póly emočního spektra: na důvěru a strach žáka středního školního věku.

1.1 Geneze důvěry

Důvěra je z psychologického hlediska považována za třetí nejdůležitější potřebu existence člověka, hned po potřebě uspokojit hlad a potřebě mít kde složit hlavu (Maslow, 2014). Důvěru, příp. nedůvěru, v okolní svět získává jedinec v prvopočátcích života prostřednictvím péče rodičů, která se klíčovým způsobem vtiskuje do jeho vědomí a determinuje později postoje k dalším lidem. Důvěra vyrůstá z rodinné harmonie. Optimální podmínky indikuje úplná milující rodina, která dítěti dává bezpodmínečnou lásku a bezpečí a která mu umožňuje sebevyjádření a zpětnou vazbu i v situacích nesouhlasu, nepochopení a jinakosti. Taková rodina je disponována být dobrým průvodcem dítěte v klíčových obdobích jeho dětství (Labusová, 2014):

1. Období mimoslovní komunikace (jde zejména o komunikaci pláčem, který představuje první projev emocí dítěte; jeho přiměřená regulace významně ovlivňuje způsob, ošetřování emočních potřeb v dospělosti).
2. Období přilnutí (jedná se o prvotní a určující navázání vztahu dítěte k jeho nejbližším, nejčastěji k matce. Pokud k přilnutí z nějakého důvodu nedojde, hrozí narušení, které má tendenci mezigeneračně se cyklovat a předávat sníženou schopnost důvěry).
3. Období vzdoru (okolo třetího roku života dětí je úkolem rodičů pomoci jim vymezit jasnými pravidly hranice a naučili je, jak snášet zátěž a kde hledat prostor pro vlastní svobodu.).

V ideálním případě bývá dítě po třetím roce života schopno vyjít z rodinného středu a pozvolna vrůstat do širších sociálních společenství (školka, škola, internát, sportovní oddíl, pracoviště…) a budovat nezávislé nové vlastní vztahy (přátelství, manželství, vlastní rodičovství…). Většina lidí se ale potýká s nejrůznějšími emočními problémy, jejichž kořeny lze hledat právě v dětství. O to víc pak na sobě musejí pracovat v dospělosti, aby „vyléčili“ stará psychická zranění. Je třeba zmínit, že současný preferovaný způsob života jim to příliš neulehčuje.

Důvěra jako vztah vzniká vždy v procesu činnosti, v konání, při práci. Důvěra je tedy autentický cit, který se nedá dost dobře předstírat. Náš západní svět, v němž se pasivita a sebeklam staly běžným projevem, má s autenticitou stále větší problém. Děti, zahlceny zábavou, málo tuší o potřebách skutečného života a práce. Přesyceny vjemy nenalézají prostor pro vlastní kreativitu. Chráněny konzumním pohodlím postrádají dostatek potřebných zkušeností s překonáváním obtíží a s uplatňováním osobní zodpovědnosti. Při tom jim navíc často chybí také to nejpodstatnější: skutečná láskyplná pozornost rodičů, kteří ztrácejí povědomí o tom, co jejich děti vlastně nejvíce potřebují. Sebemenší kolize pak může být vnímána jako fatální záležitost, kterou daný jedinec neumí řešit a pokud nemá důvěru v nikoho, kdo by mu ji pomohl překonat, volí nezřídka extrémní a neadekvátní řešení. Uvedené ostatně platí i pro dospělé jedince, o čemž svědčí od r. 2007 stoupající počet sebevražd (Polášek, 2011). Zajímavé ve vztahu ke sledovanému vzorku respondentů je, že ve Slovenské republice je dlouhodobě tato smutná statistika v číslech o řád níže (ČSÚ, 2014), což je patrné zejména u populace starších ročníků nad 55 let věku.

1.2 Geneze strachu

Pokud hovoříme o strachu, máme zde na mysli především strach naučený. Stejně jako u důvěry je rodina klíčovým činitelem v procesu vyrovnávání se se strachem jako projevem emoční nejistoty (Davies et al., 2002). Z hlediska etiologie dětských strachů se nejčastěji uvádějí čtyři základní faktory ovlivňující prožívání strachu: vrozené dispozice, temperament, zrání a učení. V rodině se dítě setkává se všemi základními mechanismy vývoje dětských strachů (Rachman, 1977), kde vrozená dispozice je konfrontována s působením okolního prostředí:

- s mechanismem podmiňování (např. dítě je přítomno strach vyvolávající situaci),
- s mechanismem modelování (např. dítě pozoruje strachuplné chování u sourozenců, rodičů),
- s mechanismem instruování (např. dítě čte či slyší zprávu o nebezpečné situaci).

Rodina by si měla být vědoma rovněž vývojově podmíněných strachů, s nimiž se dítě musí vyrovnávat. Stejně jako Labusová (2014) zdůrazňují další autoři (např. Erikson, 1995; Weisel, Kamara, 2005) klíčovou roli citového přilnutí v raném období dítěte. Citové bezpečí z tohoto období následně umožňuje dítěti překonávat typické strachy předškolního věku z cizích lidí, ze separace, ze tmy, ze zvířat apod. Čtvrtý rok věku dítěte je standardně charakterizován již takovou autonomií, že je dítě schopno vyměnit potřebu matčiny blízkosti za prozkoumávání světa.

V období školního věku patří k často uváděným strach ze zranění, z lékařských zákroků a z nemocí, na čemž se podílí osobní negativní zkušenosti s bolestí. Tento strach provází jedince v průběhu celého dalšího života. Naopak typickým může být – zejména u žáků nedostatečně sociálně a emočně zralých – strach spojený se školou jako s institucí založenou na jiných pravidlech, požadující výkon, sdružující vrstevníky - konkurenty. V tomto období se rovněž objevuje strach ze smrti. Frekvence a intenzita subjektivně pociťovaných strachů je rovněž ovlivněna pohlavím (Muris, Ollendick, 2002). Dívky se jeví v tomto ohledu náchylnější, nicméně není jisté, do jaké míry se zde projevuje očekávané plnění genderové role.

2 METODIKA ZPRACOVÁNÍ

Výběrový soubor tvořilo 251 žáků čtvrtých, pátých a šestých tříd z devatenácti škol okresu Bardějov, Prešov, Ružomberok, Svidník a Topoľčany. Věkové rozložení respondentů charakterizovalo 20% zastoupení devítiletých, 36% zastoupení desetiletých, 33% zastoupení

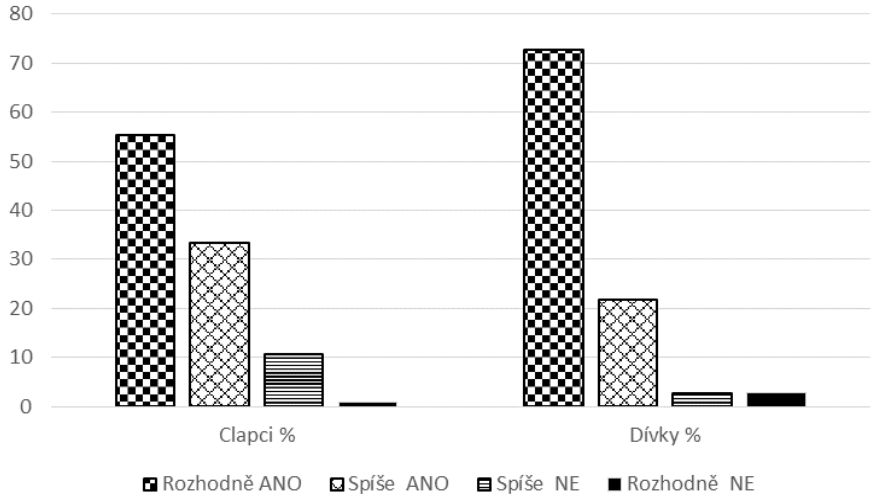
jedenáctiletých a 11% zastoupení dvanáctiletých žáků. Rozložení výběrového souboru dle pohlaví bylo poměrně rovnoměrné. Chlapci tvořili 54 % a dívky 46 % respondentů. Bazické nezávisle proměnné reprezentovalo pohlaví žáků a školní věk. Sledovanými závisle proměnnými byly emoční projevy žáků zastoupené důvěrou (pozitivní vztah) a strachem (negativní vztah). K odpovědím byla využita čtyřstupňová Likertova škála (Rozhodně ano, Spíše ano, Rozhodně ne, Spíše ne). K prokázání statisticky významných rozdílů mezi soubory, popřípadě vlivu různých faktorů byl použit test významnosti Chí-test. Použití tohoto testu vyplynulo z charakteru získaných dat. Hladina významnosti byla ponechána na standardní 5% úrovni (signifikantní za předpokladu $p<0,05$). Nulové hypotézy o nezávislosti mezi proměnnými byly zamítnuty v případě, že hodnota p klesla pod hodnotu 0,05.

3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Na vzorku respondentů byly sledovány vybrané emoce žáků ve vztahu k rodičovskému zázemí i ve vztahu k základní škole, kterou tito v roce 2013 navštěvovali. Jednalo se – zjednodušeně řečeno – o pozitivní emoce důvěry vůči rodinným příslušníkům či učitelům a rovněž o negativní emoce strachu. Příspěvek přibližuje situace z výzkumného šetření, kdy byla statisticky prokázána závislost mezi uvedenými emocemi a pohlavím a dále mezi uvedenými emocemi a věkem žáků.

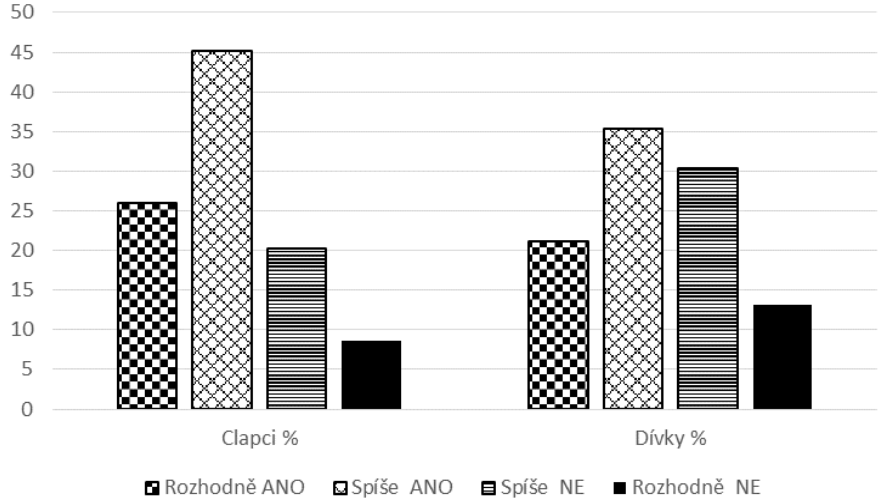
Pokud budeme sledovat nezávisle proměnnou pohlaví, odhalil průzkum dva případy průkazné statistické závislosti. Jeden potvrzuje existenci důvěrného vztahu děvčat vůči matce (Pearson Chi-square: 11,9811, p=0,007450) – viz graf 1. Žákům byla položena otázka s výběrem možností, zda pociťované problémy řeší s matkou, s otcem, se sourozenci, se spolužáky, s učitelem, či s někým jiným, dle individuálního označení (např. s babičkou, se sousedem). Nejedná se o nijak překvapivé zjištění, že dívky dominantně řeší své problémy s matkami, zajímavé ale je, že stejný model se neprosadil u chlapců ve vztahu k otcům – viz graf 2.

Graf 1: Své problémy řeším převážně s matkou dle pohlaví



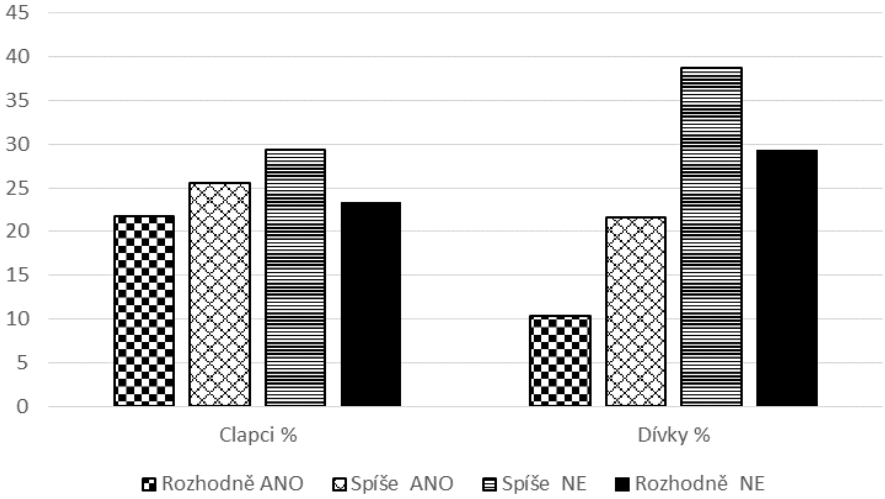
Důvěra žáků sledovaného vzorku vůči otcům nevykázala statisticky průkazné odlišnosti mezi pohlavími (Pearson Chi-square: 4,70130, p=0,195029). Lze tedy konstatovat, že dcery a synové v námi sledovaném vzorku nepociťovali zásadně odlišně důvěru ve své otce a obraceli se na ně s řešením svých problémů bez ohledu na odlišné genderové role. Vyjádření chlapců se sice vyskytlo četněji (součet Rozhodně ano, Spíše ano 71 %), ale ani u dívek nebylo v zanedbatelném rozsahu (součet Rozhodně ano, Spíše ano 57 %). Nevyhranění důvěrných vztahů děvčat a chlapců vůči otci může dokumentovat i univerzálnost pozice role otce rodině.

Graf 2: Své problémy řeším převážně s otcem dle pohlaví



Druhý případ statistické závislosti ve vztahu k pohlaví prezentuje průkaznou vazbu záporné emoce v chlapecké části sledovaného vzorku žáků středního věku. V tomto případě byl u chlapců daného vzorku identifikován strach vyjadřovat doma, co si myslí (Pearson Chi-square: 7,86471, p=0,048898) – viz graf 3. Zatímco strach vyjádřilo 47 % chlapců (úhrn Rozhodne ano, Spíše ano), z děvčat tak učinilo necelých 32 % (úhrn Rozhodne ano, Spíše ano).

Graf 3: Doma se bojím říct, co si myslím dle pohlaví žáků



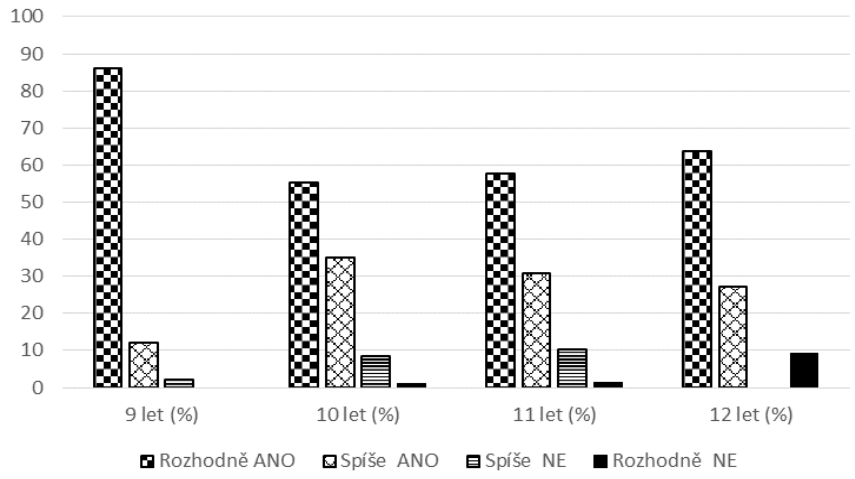
Svobodné vyjadřování nezávislých názorů patří k demokratickým projevům jak ve společnosti, tak v rodině. Příčin vyjádřeného strachu respondenty lze vnímat celou řadu: od charakteru rodiny až po výchovné stereotypy a rozdílné přístupy k výchově chlapců a děvčat (Vomáčka, 1994). Každopádně neochota či neschopnost rodičů adekvátně reagovat na názory vlastních dětí je z jejich vývojového hlediska blokující a pro rodiče znamená ztrátu kontaktu s vnitřním světem dětí. Porozumění rodičů a možnost jejich pozitivního působení na děti bezprostředně závisí na míře odhalení jejich hodnot a postojů: neznáme-li je, nemůžeme je pomoci formovat či dokonce měnit. V grafu 3 zachycená situace signalizuje možnost názorovém vzdalování rodičů a synů, odcizování jejich vnitřních světů, duševním osamocení.

Výše uvedené rozdíly mezi chlapci a děvčaty byly ve sledovaném vzorku doplněny rozdíly z titulu věku. Nezávisle proměnná v podobě věkového spektra čtyř let umožnila sledovat

odlišnosti v pozitivních a negativních emocích u různě starých žáků. U důvěry - jako pozitivní emoce žáků - došlo k prokázání statistické závislosti ve dvou případech – viz graf 4, 5, v případě strachu byly zaznamenány tři případy statistické závislosti – viz graf 6-8.

První ze sledovaných závislostí na daném vzorku respondentů ukázala, že ze všech nabízených variant, je pro určité věkové údobí středního školního věku nejdůvěryhodnější pouze matka (Pearson Chi-square: 24,3675, p=0,003760) a učitel (Pearson Chi-square: 30,0894, p=0,000424).

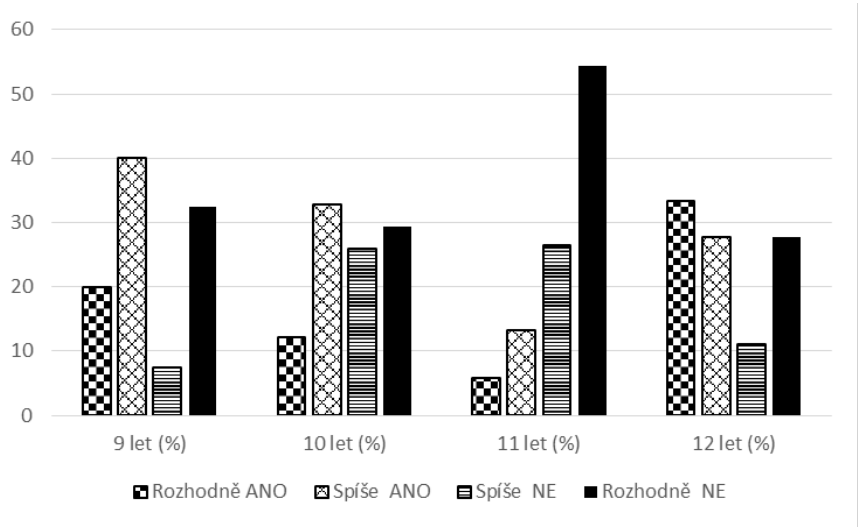
Graf 4: Své problémy řeším převážně s matkou dle věku žáků



Graf 4 zachycuje dominanci důvěrného vztahu k matce u všech sledovaných věkových kategorií respondentů (součet Rozhodně ano, Spíše ano v rozpětí 88 % u jedenáctiletých – 98 % u devítiletých žáků). Je tím potvrzena vážnost, jaká připadá matce v rodině, a to i tehdy, kdy už se nejedná o raný dětský ani předškolní věk. Rodinná společenství bez matky, nebo s matkou problémovou či kolizní jsou v porovnání s úplnou rodinou v nezáviděníhodné situaci a jsou nucena s ohledem na dítě hledat kompenzační mechanizmy. V opačném případě ztrácí dítě půdu pod nohama, dostává se do neřešitelné situace a pod nepřiměřený psychický tlak.

Určitý kompenzační prvek může u školáka představovat učitel – viz graf 5. Graf demonstruje důvěru žáků k učiteli zejména u devítiletých (součet Rozhodně ano, Spíše ano 60 %) a u dvanáctiletých žáků zkoumaného vzorku (součet Rozhodně ano, Spíše ano 61 %). Přesto, že 81 % jedenáctiletých a 55 % desetiletých žáků ze vzorku neřeší s učiteli své problémy (součet Rozhodně ne, Spíše ne), je patrné, že pro řadu žáků může být učitel pevným bodem ve vesmíru, nezaujatým rádcem, seriózním konzultantem. Zejména tam, kde selhává rodina, je důležité, aby institut důvěry vůči učiteli byl zachován, rozvíjen a podporován.

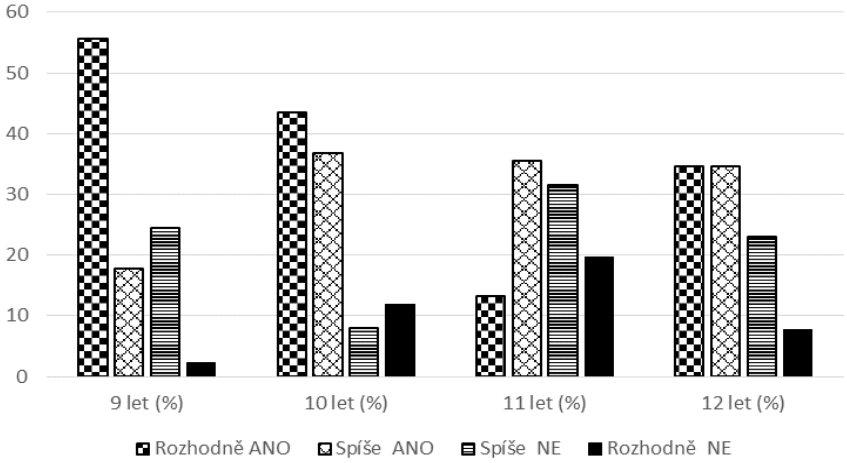
Graf 5: Své problémy řeším převážně s učitelem dle věku žáků



Negativní emoce v podobě strachu byly identifikovány v závislosti na věku sledovaného vzorku respondentů jako statisticky významné ve třech polohách:

- v podobě strachu žáka z reakce druhých osob na vlastní selhání, nedokonalost, špatnost apod. (jedná se tedy o stav vnitřního rozpolcení, které je dáno vlastním přičiněním, nebo naopak nečinností: měl jsem konat, ale nekonal jsem, nebo jsem konal špatně, případně s prodlevou, nebo jsem někoho či něco poškodil); v tomto kontextu jde o výchovný moment z titulu odpovědnosti za své činy, aniž bychom zkoumali, zda byla sdělena pravidla předem – viz graf 6,
- v podobě strachu žáka z reakce druhých osob na základě jejich vlastního selhání, nedokonalosti, špatnosti apod., aniž by se žák mohl vystříhat této konfliktní situace (jedná se o stav vnitřního napětí, které vyvolávají vnější okolnosti, případně další osoby, na něž má žák citovou vazbu, záleží mu na nich a trápí se disharmonií mezi nimi) – viz graf 7,
- v podobě nulového strachu v rodinném prostředí a z rodinného soužití (jedná se o stav klidu, bez stresu, obav a napětí, které je vnímáno jako bezpečí a zázemí) – viz graf 8.

Graf 6: Doma se bojím trestu za nesprávnou věc dle věku

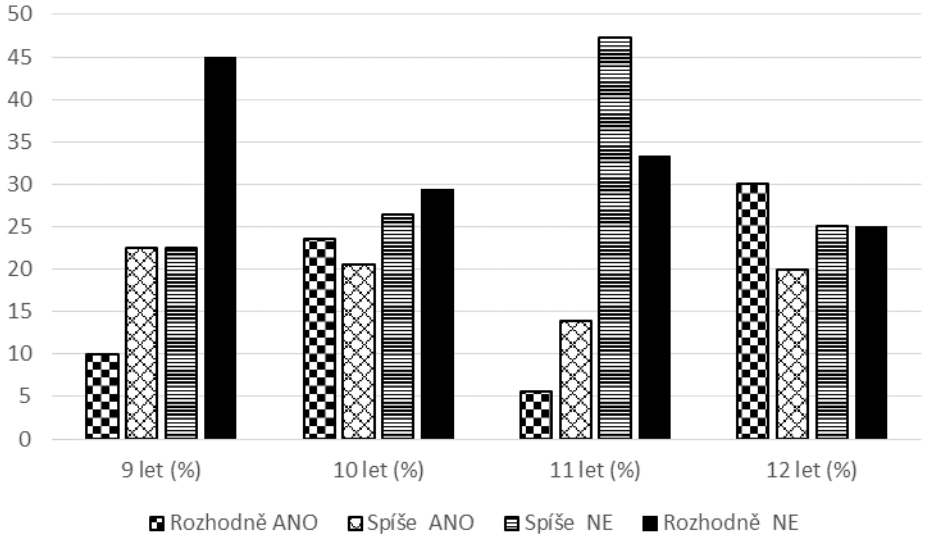


Jak vyplývá z grafu 6, lze hovořit o poměrně masivně vyjádřeném strachu zejména devítiletých a desetiletých žáků testovaného vzorku (Pearson Chi-square: 39,5113, p=0,000009). Vzhledem k tomu, že si v tomto věku již žáci uvědomují nesprávnost svých

činů, zdá se být jejich zamítavá reakce na vyjádření „Doma se bojím trestu za nesprávnou věc (např. lež, krádež, podvod)“ jako neadekvátně nízká (Rozhodně ne se pohybovalo od pouhých 2 % u devítiletých až po 20 % u jedenáctiletých žáků). V tomto kontextu lze uvažovat o nepřiměřené reakci rodičů stejně tak jako o nedisciplinovanosti žáků a jejich nízké míře odpovědnosti za své činy. Pokud žáci vědí, že konají špatně, vzniká otázka, proč tak konají, a pokud znají pravidla, tj. co bude následovat, je otázkou, proč nepřijmou zpětnou reakci.

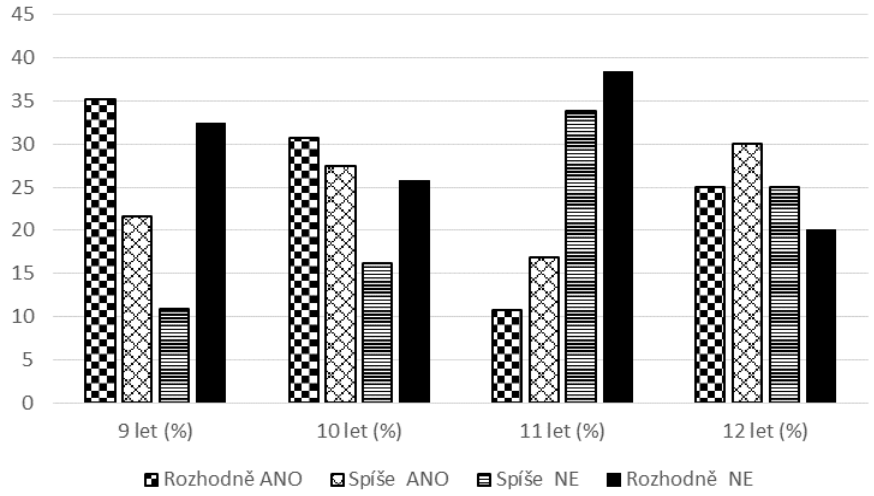
Většinové zamítnutí strachu respondenty je naopak patrné z grafu 7. Žáci v něm vyjadřují – byť v klesající tendenci od 9 let po 12 let věku – poměrně silně (součet Rozhodně ne, Spíše ne se pohybuje od 50 % do 81 %) odmítnutí strachu z konfliktů mezi rodiči. Přitom je ale možno považovat za kolizní, že 30 % dvanáctiletých žáků se rozhodně bojí hádek rodičů. Strach z hádek rodičů vykázal tak ve sledovaném vzorku statisticky průkaznou závislost na věku žáků (Pearson Chi-square: 21,9705, p=0,008978).

Graf 7: Doma se bojím hádky rodičů dle věku



Rodinné zázemí bez hádek v podobě harmonické a chápající rodiny vytváří předpoklad reálné opory v rámci nejistot, do nichž se žák dostává mimo rodinu. Příchodem domů by měli žáci zažívat pocit klidu, uvolnění, důvěry v to, že všechno lze vždycky vyřešit, překonat, dokázat. Domácí prostředí by mělo být prostředím, kde se není čeho bát, kde jsou síly i nástroje i ochota věci uspokojivě řešit. V tomto kontextu měli žáci reagovat pomocí čtyřstupňové škály na výrok: doma se ničeho nebojím. V případě provedené výzkumné sondy došlo s výjimkou jedenáctiletých žáků k dominantnímu potvrzení tohoto vnímání (úhrn Rozhodně ano, Spíše ano se pohyboval od 55 do 58 %). Nicméně popření, že se žáci doma ničeho nebojí je zastoupeno v každé věkové skupině, nejsilněji u žáků jedenáctiletých (úhrn Rozhodně ne, Spíše ne dosáhl 72 %). I zde byly v závislosti na věku žáků statisticky prokázány souvislosti se strachy prožívanými doma v kruhu rodiny (Pearson Chi-square: 19,5886, p=0,020637) – viz graf 8.

Graf 8: Doma se ničeho nebojím dle věku



4 ZÁVĚR

Výseč výzkumné sondy, prezentovaná v příspěvku, nutí k zamyšlení o duševním světě žáků středního školního věku. Z výpovědí na původních 34 dotazníkových otázek bylo - v závislosti na prokázaných souvislostech mezi nezávisle proměnnými: pohlaví a věk žáků a závisle proměnnými: hodnotovými projevy žáků - vybráno jen šest vztahů. První tři poukázaly, komu žáci poodhalují své nitro (tj., komu důvěřují, že nevyužije jeho bezradnosti, nezkušenosti, nedokonalosti apod.), zbývající tři naznačily, z čeho se rekrutuje jejich pocit strachu (tj. kdy se cítí být ohroženi). V obou krajních polohách emočního spektra se odráží působení rodiny, primární skupiny, která je žákům ne vždy ideálním emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, zdrojem stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti (Vomáčková, Cihlář, 2013). Škola, jako sekundární skupina, je v šetření zachycena prostřednictvím vztahu důvěry k učiteli dle věku žáků.

Použitá literatura

1. CIPRO, M., *Společnost a výchova.* Praha: vl. nákl., 1996. 129 s. ISBN 80-238-0515-0.
2. Česká biblická společnost. *Bible.* Praha: Česká biblická společnost, 2008. 350 s. ISBN 978-80-85810-74-5.
3. ČSÚ. *Srovnání údajů o sebevraždách v ČR se SR.* Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/ED00352319/$File/401211k14.pdf
4. DAVIES, P. T., HAROLD, G. T., GOEKE-MOREY, M. C., CUMMINGS, E. M., SHELTO, K., RASI, J. A. Introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (1-26). 67, 3, 2002.
5. ERIKSON, E. H. *Osm věků člověka.* Praha: Propsy, 1995. 61 s.
6. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN: 978-80-247-1168-3.
7. MASLOW, A. *O psychologii bytí.* Praha: Portál, 2014. 232 s. ISBN 9788026206187.
8. MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu.* s. 139-155. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově – vzestup, pád, nebo pomalý návrat.* Praha: Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.TROBE, A., TROBE K. *Jak vzniká důvěra.* Praha: Maitrea, 2011. 200 s. ISBN: 978-80-87249-17-8.

9. MICHALČÁKOVÁ, R. *Strachy v období rané adolescence: deskripce a analýza souvislostí.* Brno: Fakulta sociálních věd, 2006. Disertační práce, 164 s. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/478/fss_r/disertace_michalcakova.pdf
10. MURIS, P., OLLENDICK, T. H. The assessment of contemporary fears in adolescents using a modified version of the Fear Survey Schedule for Children – Revised. *Journal of Anxiety Disorders,* 16, 567 – 584, 2002.
11. LABUSOVÁ, E. *Jak se rodí důvěra.* Dostupné z: http://www.evalabusova.cz/clanky/duvera.php
12. POLÁŠEK, V. *Sebevraždy v České republice.* Odd. demografické statistiky, 2011. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/sebevrazdy_zaj
13. RACHMAN, S. The conditioning theory of fear acquisition: a critical examination. *Behaviour Research and Therapy,* 15, 375 – 387, 1977.
14. VOMÁČKA, J. *Děvčata a chlapci. K pedagogické problematice jejich intersexuálních zvláštností.* Ústí n. L.: UJEP, 1994, 82 s. ISBN 80-7044-088-0.
15. VOMÁČKOVÁ, H., CIHLÁŘ, D. *Rodinné propylaje v pedagogickém nástinu.* Ústí n. L.: UJEP, 2014. 133 s. ISBN 978-80-7414-659-6.
16. WEISEL, A., KAMARA, A. Attachment and Individuatio of Deaf/Hard-ofHearing and Hearing Young Adults. *Journal opf Deaf Studies and Deaf Education,* 10, 1, 51 – 62, 2005.

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek byl vytvořen v rámci grantu SGA UJEP 43 201 15 0005 01.

Kontaktní údaje
Doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.
Mgr. David Cihlář
Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
Tel: 475 282 167, 475 283 217
email: helena.vomackova@ujep.cz, david.cihlar@ujep.cz

VNÍMÁNÍ VÝTVARNÉ TVORBY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

PERCEPTION OF ARTISTIC CREATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Marie Bajnarová

Abstrakt

Dítě před výtvarným procesem i během něj vnímá své pocity a okolí. Toto vnímání mu umožňuje se výtvarně (sebe)vyjádřit, a to různými výtvarnými materiály a nástroji. Výtvarná tvořivost a výsledné artefakty dokumentují dětská poznání. Příspěvek poukazuje na vnímání výtvarné tvorby dětí v předškolním období.

Klíčová slova: *vnímání, dítě v předškolním období, výtvarná tvorba, výtvarné nástroje, výtvarný projev*

Abstract

The children´s perception his creative work influences from his feelings. Child artistically expresses his thoughts, feelings and surroundings. This perception helps children´s artistic expression and artistic (self)expression in the form of art materials and tools. The text resolves children´s perception and their art work in preschool age.

Key words: *perception, preschoolers, artistic creation, art tools, creative expression*

1 VNÍMÁNÍ VÝTVARNÉ TVORBY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Od narození se dítě setkává s různými smyslovými vjemy, převážně s haptickými a vizuálními. Vnímání u dítěte předškolního věku je aktivní, neboť je spojeno s aktivní činností a s experimentováním. Pozornost dítěte je na začátku nestálá, s postupem věku se lépe soustředí a rozvíjí se počátky úmyslné pozornosti. Pozornost a vnímání nezávisí pouze na věku, ale také na zvláštnostech temperamentu a na druhu aktivity. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, které dítě uplatňuje ve své tvořivosti. Dítě vnímá své fantazijní představy a vlastně díky nim si vysvětluje realitu, čímž vznikají neobvyklé výtvarné kompozice. Dětské představy jsou tak opravdové, že je někdy považují za realitu.

Dítě vnímá i výtvarná vidění, což podporují podněty z okolí, které mají charakter výtvarných hodnot nebo vizuálních znaků. Nalézá podněty jak ve všední realitě, tak i v umění a v symbolech. Odlišuje, porovnává a spojuje významy stejných či podobných znaků a prvků. Stejně tak vnímá vizuálně vnímatelné znaky, např. postava, slunce, mráček atd., což jsou prvky našeho světa, proto se na ně dítě zaměřuje. Vnímá tvary a barvy jednoho prvku v mnoha jeho variacích, např. pejsek ve skutečnosti, na obrázcích, v ilustracích, jako hračka apod. (Roeselová, 2003, s. 10). Později ve výtvarné tvorbě dítě vnímá rytmus barevných tónů, tvary, struktury, objemy, linie a světlo. Dokáže přemýšlet o tom, co během procesu tvorby prožívá a co v dané chvíli výtvarně zachycuje. Ve tvorbě vnímá znaky a symboly, které v něm vyvolávají určité představy o zachycené realitě či fantazii. Podle Stadlerové (2011, s. 27) výtvarné vyjádření není jen pouhým záznamem toho, co právě dítě prožilo, ale je to prostorem pro „znovuprožití“ reálných situací či fantazijních představ, které mohou vyvolávat různorodé emoce. Stadlerová (2011, s. 27) dále uvádí, že jde o aktivní poznávání situace, přičemž dítě

racionálně a emocionálně třídí svoje poznatky, představy, vztahy, a formuje se tak dětské myšlení.

Dítě má výtvarnou tvorbu vnímat také jako relaxaci a odpočinkovou činnost, která jej obohatí. Pro výtvarnou tvorbu je charakteristický pohyb ruky, neboť podněcuje smysly a vyvolává vizuální a citové prožitky. Dítě během svého výtvarného vyjadřování vnímá nejenom své vnitřní pocity, ale i okolní atmosféru a za pomoci svých zkušeností a celé své osobnosti přetváří svůj vjem do určitého výtvarného sdělení, které zprostředkovává charakter čáry, rytmus, tón a nálada (Campbellová, 1990, s. 20).

Důvodem, proč děti kreslí, je to, že z kresebného procesu cítí radost a uspokojení. Ke kreslení nepotřebují žádný rozumový důvod. Kreslí, protože samy kreslit chtějí. Jejich kresby jsou spontánní a nehraje v nich roli jejich ego (Meglinová, Meglin, 2001, s. 51). K výtvarné tvorbě vnímání neodmyslitelně patří, stejně tak souvisí se zájmy, city, vědomostmi i potřebami. Podle Uždila (2004, s. 93) vnímání představuje vysoce aktivní činnost a společně s představivostí a myšlením tvoří trojici duševních funkcí, se kterými se v dětském výtvarném projevu počítá. Stejně tak děti při tvorbě vnímají jakési tajemství z nových technik, vnímají experimentování, ale i radost z úspěchu a zklamání z nezdaru.

Dítě vnímá i vlastní znaky a symboly zachycené na svém výkrese. Roeselová (2003, s. 10) se domnívá, že toto vnímání znaků souvisí se schopností tvořivě reagovat na vizuální zážitky, tedy výtvarně přemýšlet a cítit. Výtvarná tvorba má v dětech vyvolávat zážitek. Dětem by měly být zprostředkovány takové výtvarné činnosti či situace, které by v nich vzbudily nečekaný zážitek. Slavík (2001, s. 63) označuje pojmem zážitek osobní přístup k určité situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve svých vzpomínkách navracet. *„Ačkoliv situaci zažíváme zde a nyní, zážitkem je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky, více nebo méně přístupné pro opakovaný návrat.“* (Slavík, 2001, s. 64)

Pokud chceme v dítěti rozvíjet tvořivost, fantazii a chceme, aby se spontánně či expresivně vyjadřovalo, mělo by zažít umělecký zážitek, který by si zapamatovalo a umělo s tím dále ve svých myšlenkách zacházet. Dítě by si z takového výtvarného zážitku mělo odnést něco nového, ať už se bude jednat o zkušenost nebo o vzpomínku. Dále Slavík (2001, s. 65) uvádí, že nezbytnou součástí zážitku je prožitek, který k zážitku neodmyslitelně patří a který také ukládáme do své paměti. *„Prožitková stránka zážitku je zpravidla vnímána jako zvláštní stav, který se nějak dotýká tělesnosti.“* (Slavík, 2001, s. 65) Při tvorbě autor pociťuje odlehčení, uvolnění nebo naopak sevření či napětí. Reakcí na výtvarný zážitek dítěte jsou tedy jeho vnitřní citové odezvy, ale také slovní výpověď.

1.1 Námět jako prožitkový prvek v dětském výtvarném projevu

Dítě kreslí nebo maluje to, co ví nebo vidí. Brunecký (Brunecký, Teyschl, 1964, s. 173) se zmiňuje o tom, že dítě kreslí proto, aby vypravovalo, nikoli proto, aby zobrazovalo skutečnost. Pokud se dítě spontánně výtvarně vyjadřuje, většinou si náměty pro svou tvorbu vybírá ze svého okolí nebo z reálných situací. Dětské vidění světa je jiné, proto se námětem pro tvorbu stává odraz vlastních zkušeností. Námět, který dítě výtvarně zpracuje do určité umělecké podoby, je velmi osobní a stává se pro něj citově zabarveným (Stadlerová, 2011, s. 7). Pro dítě se výtvarným námětem stává cokoliv, s čím se v životě setkalo nebo setkává. Ovšem největším inspiračním zdrojem se stává realita.

Dítěti se námět pro vlastní tvorbu vynoří prostřednictvím náhle vyvolané události nebo vzpomínky. V dětských výkresech jsou patrné náměty směřující k jejich soukromí a k jedinečným vzpomínkám. Námět, který dítě zobrazilo, nám ukazuje i dětské myšlení a pochody, jak dílo vznikalo. Podle Slavíka (1993, s. 32) je námět přirozenou součástí světa

zkušeností dětí, jeho východiskem je vždycky to, co již znají, co viděly a zažily. Dítě buď výtvarně zobrazuje nějaký vztah ke konkrétní situaci či k zážitku, anebo ke svému námětu přichází spontánně, bez motivace. Volný námět dětí se vyznačuje určitou autentickou zkušeností spojenou s prožíváním. Dítě při zpracování jakéhokoli námětu je silně motivováno něčím, co musí zviditelnit. Motivem pro dětský výtvarný projev je většinou pocit libosti z průběhu tvorby. Námět se tak ztotožňuje s motivem a stává se součástí samotné aktivity tvoření. Slavík (1993, s. 24) je toho názoru, že náměty se vynořují z plynulého proudu dětského života, a to na základě hlubších prožitků. Právě prožitky jsou prostředkem k osobitému objevení námětu. V dětských námětech bývá i jakýsi záznam děje. Děti rády zaznamenávají epizody, náhodně rozložené na papíře a doprovázené ikonografickými znaky.

Největší uplatnění v dětských námětech má fantazie (viz obr. 1). Děti si skutečnost přetváří do fantazijních podob nebo vychází ze známých pohádek a bytostí. Rády se nechávají unášet svou fantazií a emocemi, nejen při výtvarné činnosti, ale i při hraní a vlastním vypravování nějakého děje. Podle Čačky (1997, s. 57) je tento projev dílem nerozděleného vnímání na „Já“ a „svět“.

Obr. 1 *„Andělíček“*, 2013, chlapec, 4 roky, kresba tužkou, formát A4

Autorem kresby s názvem „Andělíček“ je chlapec z dětského domova. Starší dívky chlapce naučily kreslit andělíčka, od té doby začal kreslit jen anděly. Podle jeho dětského přesvědčení to znamená, že když si bude kreslit a vyrábět anděly, budou pak andělé nad ním stát a ochraňovat jej. V kresbě andělíčka a výkladu se objevuje chlapcova představivost o mocných silách a magickém přístupu k realitě. Chlapec nakreslil tohoto andělíčka pro mě se slovy, aby chránil i mne.

V mateřské škole náměty pro tvorbu a motivace vycházejí od učitele. Dítě tak zpracovává úkol na zadaný námět, buď kvůli dobrému ohodnocení, ze zvědavosti, z vlastního popudu nebo za účelem naučení se práci s novými pomůckami apod. Takový námět můžeme označit jako námět v pedagogickém díle. Námět se stane motivačním pohonem mezi učitelem a žákem. Učitel se prostřednictvím námětu snaží navodit prožitky a představy, které volají dětskou touhu po činnosti. Dalo by se o námětu říci, že integruje i dává prostor pro individuální vyjádření dětí. Učitel v mateřské škole výtvarným námětem může usměrňovat a organizovat celé své pedagogické dílo. Také dobrá učitelova motivace, která by měla být zahrnutá i ve správném užívání hlasu, mimiky, dramatického gesta, relaxaci a soustředěnosti,

dokáže dítě přivést k radostnému zpracování zadaného námětu. Zvolený námět probouzí u dětí jejich představivost a fantazii. Váže k sobě emocionalitu a nastoluje i otázky o dětském pojímání života (Roeselová, 2003, s. 64). Mezi obvyklé výtvarné náměty v mateřské škole patří pohádky, dobro a zlo, zvířata, rodina, zvyky a tradice, pranostiky, roční období, říkadla atd.

1.2 Spontánní projev dětí předškolního období

Když se podíváme na některé dětské kresby, uvidíme směsici čar a překrývající se hromadu linek. Tato sbírka „čmáranic“ představuje pro dítě jeho realitu a vnitřní svět. Dítě ve svých kresbách nachází určitý význam. Ovšem „čmáranice“ plní řadu účelů, např. potěšení, odbourávání napětí nebo stresu atd. Děti prostřednictvím tvorby ukazují druhým, jak se cítí a co je pro ně v životě nejdůležitější (Burkitt, 2004, s. 566).

V mateřské škole jsou děti podporovány v tom, aby se učily spolupracovat s ostatními dětmi. Dítě potřebuje k sobě někoho, s kým si bude hrát, když v jeho okolí nebude nikdo blízký. V integraci s dalšími dětmi v mateřské škole si dítě hledá takové kamarády/kamarádky, kteří mu budou ve hrách vynahrazovat přítomnost rodičů. Děti se navzájem ovlivňují tím, že vidí, jak se kdo chová a co dělá, a zkouší napodobovat to samé. Stejné je to i ve výtvarné tvorbě.

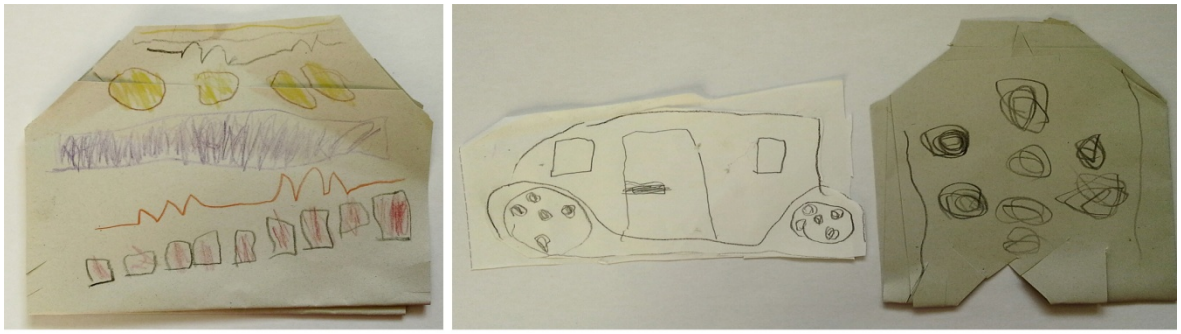
V prvopočátcích dětského kreslení má dítě z kreslení uspokojivý pocit a později začíná opakovat pohyb ruky dospělého, který se snaží dítě naučit jednoduché geometrické tvary. Když se dítě naučí tyto tvary spojit do rozpoznatelného znaku a vytvoří první srozumitelné symboly, začne své kreslířské dovednosti obohacovat tím, že si přebírá znaky, náměty a obsahy od jiných výtvarných projevů. Pokud dítě vidí, jak jeho kamarádka nakreslila srdíčko, a zalíbí se mu tento tvar, bude se to snažit zopakovat. Když se tvar naučí a má z toho radost, začne jej kreslit skoro do každých svých výkresů.

1.2.1 Případová studie: Napodobování kresebného projevu mezi dětmi v mateřské škole

V této případové studii jsem sledovala, jaký mají předškolní děti postoj ke spontánní tvorbě. Jak je v mateřských školách zvykem, po spaní a svačince si děti smí hrát s hračkami apod., dokud pro ně nepřijdou jejich rodiče. Z 20 dětí ve věku od 3 do 7 let se 8 dětí rozhodlo pro kreslení, zbytek upřednostňoval hračky, lego nebo logické hry. Jako první se pro kreslení rozhodly dvě dívky, které si nachystaly výkresy a pastelky. Postupně se k nim přidávaly další dívky. Později se za nimi šli podívat tři chlapci, kteří si sedli k dalšímu stolu a přemýšleli nad vlastním výkresem. Zajímavé bylo, že dívky, které seděly blíže k sobě, od sebe navzájem obkreslovaly (viz obr. 2). Dva zvídaví chlapci neustále sledovali, co dívky kreslí, a poté se pustili do tvorby, kterou si také navzájem napodobovali.

Obr. 2 *„Zoo“*, kresba, dívky, 6 let, 2014, formát A4

Nejlepší kamarádky se ve svém výtvarném projevu navzájem ovlivňovaly. Během kreslení si povídaly, sledovaly svůj proces tvorby a radily si, jak se mají zvířátka kreslit. Vliv vrstevníka byl zpozorovaný i u dvou chlapců. Jeden z nich začal vytvářet z papírů autíčka a vesmírná letadla. Druhý chlapec to odkoukal a začal tvořit podobným způsobem (viz obr. 3). Poté si po místnosti rozmístili vytvořené dopravní prostředky a imaginárně si hráli na vesmírné bytosti.



Obr. 3 *„Vesmírná letadla a auto“*, kombinované techniky, chlapci, 6 let, 2014

1.2.2 Případová studie: Dětské vnímání výtvarných nástrojů

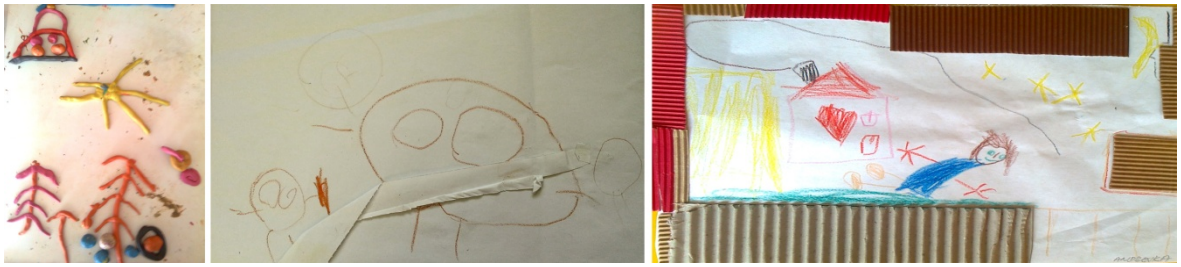
Výtvarná tvorba má být dítěti k dispozici a má mu umožnit upřímné vyjadřování, neboť je pro dítě dobrým lékem i formou prevence před stresem, strachem a obavami. Tvůrčí činnost, kreativní myšlení a nabídka výtvarných nástrojů umožňuje dětem dívat se na svět s otevřenýma očima beze strachu a to jim napomáhá organizovat si vlastní tvůrčí práci.

V této případové studii bylo 12 respondentů od 3 do 6 let. Děti byly posazeny ke třem kulatým stolům. Na každém stole byly tyto výtvarné pomůcky: barevné výkresy, vodové barvy, kartony různých struktur, lepidla, nůžky, tuž, pastelky, voskovky, plastelína a fixy. Dítě se mělo samo rozhodnout a vybrat si výtvarný nástroj, se kterým mělo tvořivě pracovat na libovolné téma. Děti se hned pustily do tvůrčí práce a začaly s výtvarnými nástroji experimentovat (viz obr. 4).

Obr. 4 Tvůrčí činnost a experimentování s výtvarnými nástroji, dívky, 6 let a 3 roky, 2013, různé formáty

Nejoblíbenějším nástrojem se staly nůžky, lepidla a z materiálů to byly barevné papíry. Nejmenší děti a děti, které neměly zájem o kreslení či malování, tíhly k modelování z plastelíny (viz obr. 5). U této případové situace byly zpozorovány originální způsoby dětí,

jejich jedinečný styl práce a radost z tvorby, neboť děti rády kombinovaly výtvarné materiály. Během práce byly děti uvolněné a pohrávaly si s výtvarnými formami. Některým se techniky natolik líbily, že je neustále opakovaly, jiné zůstaly u jediného výkresu, který různě pozměňovaly.



Obr. 5 Výtvarné experimenty dětí, 3 až 5 let, 2013, různé formáty

Na obrázku je znatelné, jak si děti hrály s výtvarnými nástroji. Kombinovaly barevné plastelíny, stříhaly papíry nebo strukturované výkresy a lepily je na svůj obrázek. Tento tvůrčí podnět můžeme chápat jako začínající estetický cit. Dítě se snažilo svůj výtvor něčím obohatit a vytvořit jej takovým způsobem, aby jeho artefakt byl pro něj líbivý a dítě tak mohlo být se sebou samým spokojené.

Dětské artefakty vytvořené vlastní výtvarnou formou můžeme vidět také jako obsah dětského sdělení. Nejasné, nesrozumitelné pocity nebo myšlenky dítěte jsou vyjádřeny výtvarnou formou nebo zpracováním (Rubin, 2005, s. 128). Výtvarné materiály a nástroje můžou mít na dítě takový vliv, že jej zaujmou a vtáhnou do tvorby. Silné pocity, které vyvolají výtvarné nástroje, se nápadně projevují při tvořivém procesu, např. když dítě nevnímá okolí, expresivně používá nástroje nebo když jsou vzniklé obrazce přehnané. Tvůrčí činnost s výběrem výtvarných nástrojů pomáhá dětem k přemýšlení, prohlubuje se jejich kritické a logické myšlení, učí se zvládat různé techniky a práci s nástroji. Prostřednictvím volného výběru výtvarných nástrojů se dítě snaží definovat samo sebe a své zážitky z tvůrčího procesu.

2 ZÁVĚR

Během tvořivosti u dítěte dochází k proměnám základních psychických funkcí, proměňují se tvůrčí stavy a myšlení související s tvorbou. U dítěte předškolního věku se nejčastěji během procesu tvorby mění pozornost, soustředěnost, motivace a myšlenkové procesy. Ve výtvarné tvorbě dítě prezentuje své zážitky, zaobírá se svými představami, rozjímá nad svým denním sněním a to vše zvyšuje pravděpodobnost tvorby nových výtvarných produktů. Hlubší a vědomé poznání nutí dítě k výtvarnému zobrazování různými formami. Dětská spontánní tvorba dospívá tehdy, když se dítě výtvarně vyjadřuje v názorných obrazcích, ze kterých lze vyčíst mnoho podnětů ovlivňujících dětskou tvorbu. Obrazem tvořivé atmosféry se stává aktuální duševní stav dítěte a prostředí, které ho obklopuje. Výsledek výtvarného artefaktu tvoří působení vnitřních a vnějších tvořivých sil. Tvůrčí postoj je ovlivněný také interakcí předškolního dítěte s dospělými osobami, skupinou vrstevníků i s různými předměty a nástroji. Výtvarný projev dítěte nám představuje tok myšlenek a postupů, které vedly k dokončení výtvarné práce. Kladný postoj dítěte ke tvorbě podpoříme tehdy, pokud dítěti nabídneme pestrou škálu výtvarných materiálů a nástrojů. Více možností a výtvarných technik u dítěte zvýší zájem a probudí jeho zvědavost. Volný výběr výtvarných nástrojů dodá dítěti výjimečný pocit z tvorby, neboť bude rádo s nástroji improvizovat a snažit se je

kombinovat s jinými výtvarnými formami. Dítě zkoumá nebo si vynalézá svůj osobitý výtvarný jazyk. Proniká do rozmanitosti výtvarných forem a zjišťuje, že tyto rozmanitosti může využívat ve svém dalším výtvoru, např. používá dekorativní styl, vymýšlí si nebo kombinuje symboly, anebo tvoří abstraktně. Dítě bude mít radost z tvoření, když mu dáme svobodu a možnost svobodného rozhodování v jeho tvůrčích záměrech. Pokud dítě ve své tvorbě překresluje, vrství materiály a hledá způsoby pro svá originální ztvárnění, značí to jeho smysl pro estetický cit. Je zcela přirozené, že dítě vnímá výtvarný projev jiných dětí či dospělých. Dítě si výtvarné projevy zapamatuje. Toto zapamatování mu napomáhá k tomu, že je ve svých dalších výtvarných postupech použije a naučí se s nimi dále operovat. Výtvarný proces dítěte ovlivňují také jeho vlastní prožitky doprovázené během dne, které prostřednictvím tvorby musí kresebně nebo malířsky reflektovat.

Použitá literatura

1. BRUNECKÝ, Z., TEYSCHL, O. *Duševní vývoj a výchova dítěte.* Praha: Orbis, 1964. 221 s.
2. BURKITT, E. Drawing conclusious from children‘s art. In *ThePsychologist*. Vol. 17. October 2004, s. 566–568.
3. CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie.* Praha: Portál, 1990. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
4. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Brno: Sursum, 1997. 157 s. ISBN 80-85799-03-0.
5. MEGLENOVÁ, D., MEGLEN, N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření.* Praha: Portál, 2001. 224 s. ISBN 80-7178-446-X.
6. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Praha: Univerzita v Praze, PdF, 2003. 200 s. ISBN 80-7290-129-X.
7. SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept).* Praha: Katedra výtvarné výchovy, PdF UK v Praze, 1993. 32 s.
8. RUBIN, J., A. *Child Art Therapy.* New Jersey: John Wiley & Sons, 2005. 422 s. ISBN 0-471-67991-7.
9. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění I.: teorie a praxe artefiletiky.* Praha: Univerzita Karlova, 2001. 265 s. ISBN 80-7290-066-8.
10. STADLEROVÁ, H. *Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita, PdF, 2011. 136 s. ISBN 978-80-210-5732-6.
11. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte.* Praha: Portál, 2004. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

Kontaktní údaje

Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Katedra výtvarné výchovy
Poříčí 7, Brno 603 00
email: marie.bajnarova@seznam.cz

MOTOR COORDINATION ABILITIES IN RHYTHMIC GYMNASTICS

Tijana Purenović-Ivanović

Abstract

Rhythmic gymnastics is an artistic and aesthetic sport and one of the technically most demanding disciplines with a particular training process, and it requires a variety of motor skills because high levels of physical and psychological stress are demanded in the gym, and at the competition. Namely, top rhythmic gymnasts must have many qualities and coordination, flexibility, balance and strength are some of the most important segments of required and wanted level of their physical fitness, and they are the basis of technical competencies. Motor coordination represents the qualitative part of psychomotor activity and is a complex and multidimensional phenomenon, in which several systems participate to assure optimal movement control and reaction to environmental variations. Due to the exceptional potential importance of coordination skills for the performance, so as for the processes of orientation, selection and monitoring in the RG, to this issue is given special attention. Therefore, this research aims to emphasize the place, role and significance of the RG-specific coordination abilities.

Key words: *rhythmic gymnasts, physical fitness, motor skills, coordination, balance*

1. INTRODUCTION

Complex and dynamic interrelationships between anatomical structure, physiology, psychology and skill prevail in sport. If any of these factors is used for talent identification in isolation there is a risk of overlooking potential winners (Hume & Stewart, 2012, 162). Talent identification is scientific process used to identify talent and it represents the complex web of interdependent influences. The key to unravelling it is to start with reliable measures which are allied to sports performance (such as morphological characteristics and motor skills), and among them motor coordination is the one which has high stability as talent indicator for child-to-adolescent athlete selection (Ahnert, Shneider, & Bös, 2009; di Cagno, Battaglia, Fiorilli, Piazza, Giombini et al., 2014).

Rhythmic gymnastics (RG) is a competitive discipline, a full-body sport that incorporates the German emphasis on apparatus, the Swedish approach of free exercise, along with elements of classic ballet. It's a blend of gymnastics, dance and handling apparatus, a combination of sport and art, an impressive motor structures that are characterized by beauty, elegance and harmony of movement, and where it is consistently striving to perfectly coordinated, coherently connected and precisely executed motions and movements (Ivančević, 1976, 33) by individuals or groups with the use of clubs, hoops, balls, ribbons and ropes. It is apparent that this artistic and aesthetic sport with a particular training process (i.e. very young athletes, early specialization before bone maturation, big training volume, many hours of intensive training per week, lots of repetition, high level of technical elements performed) requires a variety of motor skills because high levels of physical and psychological stress are demanded in the gym, and moreover at the competition (Bobo-Arce & Méndez-Rial, 2013). Besides requiring the complexity of skills, RG is also a sport that develops a variety of motor abilities (whole-body coordination, dynamic balance and static balance, sense of kinesthesia, whole-body movement time, and eye-hand coordination) and perceptual abilities (whole-body reaction time, anticipation of coincidence, and depth perception)

(Kioumourtzoglou, Derri, Mertzanidou, & Tzetzis, 1997; Pavlova & Alexandrova, 2001; according to Pavlova, 2011).

Physical preparation is one of the most important pillars enabling peak performance, and ultimately the winning of medals in any sport (Gateva, 2011). RG has undergone immense development in the last few decades, owing to the ever increasing technical skills required through revision of the Code of Points. These rules stress the importance of high-difficulty activities, and high difficulties require suitable physical fitness. Top rhythmic gymnasts (RGs) must have many qualities and prevailing attitudes are those that among desirable motor skills in RG the most important are: flexibility (beyond the normal range of motion) (Jastrjambskaia & Titov, 1998; Sergienko, 1999; according to Wolf-Cvitak, 2004), coordination (Furjan-Mandić & Wolf-Cvitak, 1992; Rutkowska-Kucharska & Bober, 1998; according to Wolf-Cvitak, 2004; Moskovljević, Radisavljević, & Dabović, 2013), rhythmic coordination (Miletić, Katić, & Srhoj, 1998) and balance (Miletić, 2005; Sanader, 2005). In addition, optimal strength (Wolf-Cvitak, 1984; Srhoj, 1989; according to Wolf-Cvitak, 2004; Gateva, 2011), optimal power (Gateva, 2011), endurance (Sanader, 2005), precision (Wolf-Cvitak, 1993) and speed (Miletić, 2005) are also crucial variables for the performance.

Many previous studies confirmed the powerful influence of coordination to successful performance in RG (Furjan, 1990; Hume, Hopkins, Robinson, Robinson, & Hollings, 1993; Kioumourtzoglou et al., 1997), and the greatest influence have the rhythmic coordination, whole-body coordination, and arm and leg coordination (Sanader, 2005). Namely, in elite RGs basic aspects of performance (such as jumps and leaps) are influenced by strength, power, endurance, and flexibility (Hume et al., 1993), while general performance efficiency is associated with coordination (Kioumourtzoglou et al., 1997) and rhythmic coordination (Miletić, Shroj, & Bonacin, 1998). Indeed, gymnast has the opportunity to display the highest degree of coordination in unforeseen complex situations. Therefore, it is necessary to regard specific coordination abilities which, like motion sports skills, are central nervous system multi-leveled, hierarchic, arranged structures, ensuring, in combination with sensitive and kinesthetic organs, optimal solution of motion task (Liakh, 2006; according to Tereschenko, Otsupok, Krupenio, Levchuk, & Boloban, 2013).

Due to the exceptional potential importance of motor coordination skills for the performance, so as for the processes of orientation, selection and monitoring in the field of RG, to this issue is given special attention. Therefore, this research aims to emphasize the place, role and significance of motor coordination abilities in RG by giving general, but important data.

2. MOTOR COORDINATION

Motor competence can be conceptualized as a person's ability to execute different motor tasks, including coordination of both fine (e.g. manual dexterity) and gross motor skills (e.g. static and dynamic balance) (Henderson, Sugden, & Barnett, 1992). The ability of performing complex movements, solving complex motor tasks, performing speed of acquired motor programs, and speed of the adoption of new motor programs (Miletić, 2005), known as motor coordination, is one of the substantial determinants of motor functioning and of the development of body as a whole. Lazarević (1987) concerned coordination as synchronized performing of certain actions, a set of movement which is characterized by good spatial and temporal organization, by quick and

easy execution of multiple movements, without unnecessary movements and disruptive muscle tension, with resistance to sudden external or internal stimuli.

Coordination itself is a complex entity. Certainly, among all aspects of physical fitness, coordination plays a very specific role, as it is connected with other areas of fitness. Motor coordination is no doubt the most important ability in terms of overall performance and motor behavior of human beings. It is pratically implemented in every movement structure, from the simplest to the most complex forms of motion. Coordination as an aspect of physical fitness allows a person to use the neuromuscular and kinesthetic senses of the body parts to perform exercises successfully and accurately. In performance coordination depends on the following factors (Jastrjambskaia & Titov, 1998): 1) adequate reaction to the appearance of an irritant, 2) ability to judge a situation quickly, 3) ability to make the right motor decision, and 4) evidence of precise movements.

Although this motor ability is largely innate (80-85%) (Stojiljković, 2003), its development is being reproduced over a longer period of life, because it changes with practice and experience (Zisi, Giannitsopoulou, Vassiliadou, Pollatou, & Kioumourtzoglou, 2009). Namely, for the efficient implementation of coordination tasks, adequate morphological-motor structure is necessary. The development of coordination requires a minimum of persistent morphological characteristics (development of the skeleton, ligaments and muscles), which ultimately leads to the integration of coordination into the morphological system. The reason for the development of coordination to terminate later than the development of most other motor abilities lies in the fact that coordination is the most complex motor ability that is being saturated through its relations with all others (Katić, Srhoj, & Pažanin, 2005). Therefore, motor coordination is crucial for the manifestation of the other motor abilities and cannot be viewed separately from the other motor abilities and characteristics.

Coordination skills are determined by the process of guiding and controlling motor acts (Pehoiu, 2010; according to di Cagno, Battaglia, Giombini, Piazza, Fiorilli et al., 2013), and this process minimizes the consumption of energy in different situations, achieving the goal required by different tasks, with efficacy. Cognitive performance on which coordination performances are based, are adversely affected by sleep loss (Van Dongen & Dinges, 2005) and the time-since-awakening (Waterhouse, 2010). Thus, several simple coordination skills based on rapidity and reactive strength (Huguet, Touitou, & Reinberg, 1995) tend to peak earlier in the day compared to gross motor skills. This should be taken into account when monitoring and testing of coordination.

Development of coordination is a complex process and the basic task, because the level of motor coordination abilities' development is determined by athletes' ability to process information from different sensory systems (visual, vestibular, hearing, tactile and other) (Tereschenko et al., 2013**)**.

Coordination abilities can be either general or specific. General coordination abilities (i.e. general coordination) are those involved with any motor task, and specific coordination abilities (i.e. specific coordination) are those relating to the specific motor tasks in RG, in this case.

3. RG-SPECIFIC MOTOR COORDINATION

Without doubt RG is difficult and complex sport which requires increased space-time coordination between body movements and apparatus handling (Tsopani, Dallas, Tasika, & Tinto,

2012; Radisavljević & Moskovljević, 2011; according to Moskovljević, Radisavljević, & Dabović, 2013) and which performance is influenced by the quantity as well as by the quality (Liviotti & Hökelmann, 2012; Hökelmann, Liviotti, & Breitkreutz, 2013). The quantitative aspect and the quality of execution depends directly on the level of coordination, technical mastery and physical performance of the gymnast (Mkaouer, Amara, & Tabka, 2012).

Specific motor coordination is a vital part of technical preparation in RG and important role in creating the preconditions necessary to allow the gymnast to learn the many RG techniques. Indeed, precise muscular efforts as well as the space and time parameters of movements in particular situation (Miletić, 2005), so as static and dynamic balance (Jastrjambskaia & Titov, 1998) are especially important in RG routines. As already mentioned motor coordination is based on a variety of motor habits, and in RG it is highly developed "feeling" for the body and apparatus and ability to control the body. The higher the gymnast's perception of her own movements and its sensations, the faster she will learn new elements.

Coordination abilities in RG are connected to the gymnast's management of movements in space and time, including space orientation, precision of repetitive movements with the necessary strength in space and time, and static and dynamic balance. Space orientation refers to the skill needed to reconstruct movements in line with changes of external conditions (situations). But it is not easy to react to external situations. Gymnast has to take into account the possible effects of the changes to predict subsequent events, and based on this information she decides what further action will bring about positive results. Vestibular stability is characterized by the ability to maintain a pose (static balance) or movement direction (dynamic balance) after the irritation of the vestibular analyzer has passed.

The main RG-specific coordination abilities are considered (Jastrjambskaia & Titov, 1998):

- Holding dynamic and static stability in various poses,
- Holding various apparatus in various poses,
- Performing movements with precision in a given time frame,
- Moving while using an apparatus,
- Coordinating movements in different directions, involving one or both arms or legs,
- Coordinating movements between the body and apparatus,
- Learning and coordinating multistep movements,
- Voluntary ("rational") muscle relaxation.

3.1 Development and monitoring of RG-specific motor coordination

To rhythmic gymnasts is given the unique opportunity to display the highest degree of all of these different coordination abilities in unforeseen complex situations, and for this to be achieved the suggestion is development of their coordination during the sensitive period (from 6 to 12 years of age). This is the prime time for the development of: precision of space orientation, of muscular efforts, ability to reconstruct movements, and to transfer movements from one body part to another. However, this is not the only time they'll develop this vital skill. Quite the contrary – gymnasts can develop coordination whenever they practice RG, and the more RG experiences they have, the greater their coordination abilities will be. However their chances are average around age of 12 to 17 years (Jastrjambskaia & Titov, 1998, 137). Also, to avoid "coordination barrier" and limiting of gymnasts' potentials, upgrading, i.e. learning and acquiring of new difficult elements is in their best interest and it is a necessity. Besides, symmetric development of coordination skills is of great importance (Chivil, 2012).

The main way to develop this major skill is to introduce unfamiliar factors into actions the gymnast is accustomed to. This can be accomplished by following:

- Modification of certain parameters of elements (e.g. by changing starting or final positions, movement speed or tempo, performing of elements with the other leg or arm or in a different direction);
- Changing of the way of element performing (e.g. the way of catching or throwing an apparatus);
- Complicating of familiar element by adding movements;
- Combining familiar element in unfamiliar ways with other elements;
- Changing of the external conditions of a performance (e.g. performing of elements with two apparatus or with heavier apparatus).

An integral part of coordination development is the development of balance (static and dynamic), which can be achieved by following (Jastrjambskaia & Titov, 1998, 137):

- Lengthening the time the gymnasts maintains a steady pose;
- Restricting visual control;
- Reducing the support area;
- Execution of elements on narrow surface on height (e.g. on balance beam, or bench);
- Using of unstable surfaces (e.g. a skateboard);
- Including of preliminary movements that hinder maintaining balance (e.g. balancing after jumping or leaping);
- Including of accompanying movements that hinder maintaining balance (e.g. balancing while juggling clubs);
- Introducing of unhelpful movements from a partner (e.g. pulling by a partner while in a relatively unstable stand).

For monitoring of coordination skills in RG the specific tests are suggested, eventhough many of the researches were conducted by general coordination tests. Precision in the learning process evaluated by specific tests predicts talent outcomes better than coordination ability assessed with standardized and validated tests, because RG bases gymnastic preparation on the repetition of technical elements until perfect execution is attained (di Cagno et al., 2014). For these reasons RGs' coordination skills are usually tested by the specific tests which are represented in particular combination of turns, balance, apparatus handling, and ability of motor learning.

4. CONCLUSION

Due to permanent searches and the "revolution" in thought and practice of the specialists all over the world, the RG became a high-level discipline, having its own expression area, concretized in the content and execution of the contest routines, showing an increased technical, difficulty, complexity, dynamism, spectacular, artistic expressivity, elegance level, in a perfect coordination and harmony with the musical accompaniment peculiarities. All of this emphasizes the need for creating a good motor support for the successful technique execution of certain structural groups (jumps, pivots and balance) as well as apparatus handling technique. Rhythmic gymnastics is apparently the sport which is highly demanding in skills' complexity, and it's no wonder that motor coordination, as ability which is pratically implemented in every movement structure, is the one ability to which coaches and gymnasts have to give the attention to, to develop it and improve it. Still, there are some studies that claim that this importance of coordination skills for

RG performance was primarily found in the studies conducted before the changes of Code of Points in RG. It was hypothesized that as a result of the code changes, the importance of coordination was probably shifted to older age groups. However, regardless of this, it is well known fact that the sensitive phases for the development of this and many other skills happens very early, even at age of six years, and without good and solid motor basis we can't count on the expected and wanted levels of this and other skills in the later period of sports career. Therefore, the main recommendation to coaches is to pay attention to this and other motor abilities, to provide practice experience and to help gymnasts to develop them.

References

1. AHNERT, J., SHNEIDER, W., & BÖS, K. (2009). Developmental changes and individual stability of motor abilities from the preschool period to young adulthood. In W. Shneider, M. Bullock, & N.J. Mahwah (Eds.), *Human development from early childhood to early adulthood: Evidence from the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)* (pp. 35-62). New York: Psychology Press.
2. BOBO-ARCE, M., & MÉNDEZ-RIAL, B. (2013). Determinants of competitive performance in rhythmic gymnastics. A review. *Journal of Human Sport & Exercise, 8*(Proc3), pp. S711-S727. ISSN 1988-5202.
3. CHIVIL, A.A. (2012). The importance of symmetric development of physical qualities in rhythmic gymnastics. *Fiziceskoe Vospitanie Studentov, 3*, 119-122. e-ISSN 2223-2125. In Russian.
4. DI CAGNO, A., BATTAGLIA, C., FIORILLI, G., PIAZZA, M., GIOMBINI, A., FAGNANI, F., BORRIONE, P., CALCAGNO, G., & PIGOZZI, F. (2014). Motor learning as young gymnast's talent indicator. *Journal of Sports Science & Medicine, 13*(4), 767-773. ISSN 1303-2968.
5. DI CAGNO, A., BATTAGLIA, C., GIOMBINI, A., PIAZZA, M., FIORILLI, G., CALCAGNO, G., PIGOZZI, F., & BORRIONE, P. (2013). Time of day–effects on motor coordination and reactive strength in elite athletes and untrained adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine, 12*(1), 182-189. ISSN 1303-2968.
6. FURJAN, G. (1990). *Prognostička valjanost situacionih i nekih testova koordinacije sa uspjehom u ritmičko-sportskoj gimnastici* [*Prognostic validity of the situational and some coordination tests with success in rhythmic-sportive gymnastics*]. Unpublished Master Thesis. Zagreb: Faculty of Physical Education. In Croatian.
7. FURJAN-MANDIĆ, G., & WOLF-CVITAK, J. (1992). Povezanost situacijskih motoričkih sposobnosti i koordinacije u ritmičko-sportskoj gimnastici [Correlation of situational motor abilities and coordination in rhythmic-sportive gymnastics]. *Kineziologija, 24*(1-2), 27-29. ISSN 1331-1441. In Croatian.
8. GATEVA, M. (2011). Investigations in rhythmic gymnastics. In M. Jemni (Ed.), *The science of gymnastics* (pp. 45-52). New York: Routledge. ISBN 13: 978-0-415-54990-5 (hbk), ISBN 13: 978-0-415-54991-2 (pbk), ISBN 13: 978-0-203-87463-9 (ebk).
9. HENDERSON, S.E., SUGDEN, D., & BARNETT, A.L. (1992). *The movement assessment battery for children*. New York, NY: The Psychological Corporation.
10. HÖKELMANN, A., LIVIOTTI, G., & BREITKREUTZ, T. (2013). Rhythmic Gymnastics. In T. McGarry, P. O'Donoghue, A.J.E. Sampaio, & J. Sampaio (Eds.),

Routledge handbook of sports performance analysis (pp. 475-483). New York, NY: Routledge. ISBN 978-0-415-67361-7 (hbk), ISBN 978-0-203-80691-3 (ebk).

11. HUGUET, G., TOUITOU, Y., & REINBERG, A. (1995). Diurnal changes in sport performance of 9- to 11-year-old school children. *Chronobiology International, 12*(5), 351-362. p-ISSN 0742-0528, e-ISSN 1525-6073.
12. HUME, P.A., & STEWART, A.D. (2012). Body composition change. In A.D. Stewart, & L. Sutton (Eds.), *Body composition in sport, exercise and health* (pp. 147-165). New York, NY: Routledge. ISBN 978-0-415-61497-9 (hbk), ISBN 978-0-415-61498-6 (pbk), ISBN 978-0-203-13304-0 (ebk).
13. HUME, P.A., HOPKINS, W.G., ROBINSON, D.M., ROBINSON, S.M., & HOLLINGS, S.C. (1993). Predictors of attainment in rhythmic sportive gymnastics. *The Journal of Sports Medicine & Physical Fitness, 33*(4), 367-377. p-ISSN 0022-4707, e-ISSN 1827-1928.
14. IVANČEVIĆ, V. (1976). *Ritmičko sportska gimnastika: Od igre do umetnosti* [*Rhythmic sportive gymnastics: From play to an art*]. Beograd: Partizan. In Serbian.
15. JASTRJAMBSKAIA, N., & TITOV, Y. (1998). *Rhythmic Gymnastics*. Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 10: 0880117109, ISBN 13: 9780880117104.
16. KATIĆ, R., SRHOJ, L., & PAŽANIN, R. (2005). Integration of coordination into the morphological-motor system in male children aged 7–11 years. *Collegium antropologicum, 29*(2), 711-716. ISSN 1848-9486.
17. KIOURMOURTZOGLOU, E., DERRI, V., MERTZANIDOU, O., & TZETZIS, G. (1997). Experience with perceptual and motor skills in a rhythmic gymnastics. *Perceptual & Motor Skills, 84*(3c), 1363-1372. ISSN 0031-5125.
18. LAZAREVIĆ, Lj. (1987). *Psihološke osnove fizičke kulture* [*Psychological foundations of physical education*]. Beograd: IPRO „Partizan“. In Serbian.
19. LIVIOTTI, G., & HÖKELMANN, A. (2012). Quantitative choreography analysis of the group competition medalists at the Rhythmic Gymnastics World Championship 2011. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 12*(2), 246-257. p-ISSN 1474-8185, e-ISSN 1474-8185.
20. MILETIĆ, D., SHROJ, Lj., BONACIN, D. (1998). Influence of initial status of motor abilities on learning rhythmic gymnastics routines. *Kinesiology, 30*(2), 66-75. ISSN 1331-1441.
21. MILETIĆ, Đ. (2005). Formiranje antropoloških sklopova u ritmičkoj gimnastici [Forming of anthropological sets in Rhythmic gymnastics]. In B. Maleš, & Đ. Miletić (Eds.), *Antropološki sklopovi sportaša* [*Anthropological sets in athletes*] (pp. 51-93). Split: Faculty of Science and Kinesiology of University in Split. ISBN 953-7155-05-6. In Croatian.
22. MILETIĆ, Đ., KATIĆ, R., & SRHOJ, Lj. (1998). Canonical relation to some morphological characteristics and achievements in rhythmic-sports gymnastics and dance. In A.J. Sargent, & H. Siddons (Eds.), *Proceedings of the 3rd Annual Congress of European College of Sport Science "From Community Health to Elite Sport"* (p. 376). July, 15-18, 1998, Manchester, UK: Centre for Health Care Development.
23. MKAOUER, B., AMARA, S., & TABKA, Z. (2012). Split leap with and without ball performance factors in rhythmic gymnastics. *Science of Gymnastics Journal, 4*(2), 75-81. ISSN 1855-7171.

24. MOSKOVLjEVIĆ, L., RADISAVLjEVIĆ, L., & DABOVIĆ, M. (2013). The speed of progress in the apparatus handling technique in rhythmic gymnastics. *Fizička kultura*, *67*(1), 33-39. p-ISSN 0350-3828, e-ISSN 2217-947X.
25. PAVLOVA, E.G. (2011). Vestibular stimulation and cardiovascular changes in 10-12-year-old rhythmic gymnasts. In I. Prskalo, & D. Novak (Eds.), *Proceedings Book of 6th FIEP Congress "Physical education in the 21st century - Pupils' competencies"* (pp. 587-592). June 18-21, 2011, Poreč (Croatia): Croatian Kinesiology Federation. ISBN-10: 953-95082-8-2, ISBN-13: 978-953-95082-8-7.
26. SANADER, A. (2005). *Ritmička gimnastika – modelne karakteristike gimnastičarki* [*Rhythmic gymnastics – model characteristics of gymnasts*]. Beograd: Zadužbina Andrejević. ISSN 145-801X, ISBN 86-7244-445-0. In Serbian.
27. STOJILjKOVIĆ, S. (2003). *Osnove opšte antropomotorike* [*Basics of general anthropomotorics*]. Niš: Studentski kulturni centar. ISBN 86-7757-095-0. In Serbian.
28. TERESCHENKO, I.A., OTSUPOK, A.P., KRUPENIO, S.V., LEVCHUK, T.M., & BOLOBAN, V.N. (2013). Evaluation of freshmen coordination abilities on practical training in gymnastics. *Physical Education of Students*, *3*, 60-71. p-ISSN 2075-5279, e-ISSN 2308-7250.
29. TSOPANI, D., DALLAS, G., TASIKA, N., & TINTO, A. (2012). The effect of different teaching systems in learning rhythmic gymnastics apparatus motor skills. *Science of Gymnastics Journal*, *4*(1), 55-62. ISSN 1855-7171.
30. VAN DONGEN, H.P.A., & DINGES, D.F. (2005). Sleep, circadian rhythms, and psychomotor vigilance. *Clinics in Sports Medicine*, *24*(2), 237-249. ISSN 0278-5919.
31. WATERHOUSE, J. (2010). Circadian rhythms and cognition. *Progress in Brain Research*, *185*, 131-153. ISSN 0079-6123.
32. WOLF-CVITAK, J. (1984). *Relacije između morfoloških i primarnih motoričkih dimenzija sa uspješnosti u ritmičko-sportskoj gimnastici kod selekcioniranog uzorka ispitanika* [*Relations between morphological and primary motor dimensions and success in Rhythmic-sportive gymnastics of selected sample of respondents*]. Unpublished Master Thesis. Zagreb: Faculty of Physical Education of University in Zagreb. In Croatian.
33. WOLF-CVITAK, J. (1993). *Odnosi između nekih morfoloških i motoričkih karakteristika i osnovnih elemenata tehnike u ritmičko-sportskoj gimnastici* [*Relations between some morphological and motor characteristics and basic elements of technique in Rhythmic-sportive gymnastics*]. Unpublished Doctoral Dissertation. Zagreb: Faculty of Physical Education of University in Zagreb. In Croatian.
34. WOLF-CVITAK, J. (2004). *Ritmička gimnastika* [*Rhythmic gymnastics*]. Zagreb: Kugler. ISBN 953-7027-07-4. In Croatian.
35. ZISI, V., GIANNITSOPOULOU, E., VASSILIADOU, O., POLLATOU, E., & KIOUMOURTZOGLOU, E. (2009). Performance level, abilities and psychological characteristics in young junior rhythmic gymnasts: The role of sport experience. *International Quarterly of Sport Science*, *4*, 1-13. ISSN 2060-9469.

Contact

Tijana Purenović-Ivanović, PhD Student
University of Niš, Faculty of Sport and Physical Education
Čarnojevića 10a, Niš, Serbia
Tel.: +381641453462
e-mail: tijanapurenovic@gmail.com

ULOHA MODERÁTORA A MEDIÁTORA V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉM VYZKUMU

ROLE OF THE MODERATOR AND MEDIATOR IN EDUCIONAL-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Lucia Foglová

Abstrakt

Príspevok zameriava svoju pozornosť na analýzu a význam moderátora a mediátora v pedagogicko-psychologickom výskume a ich definovaniu z pohľadov viacerých autorov.

Klíčová slova*: *moderátor, mediátor, vyzkum, prediktor, intervence, interakce, vysledek

Abstract

The paper is focused on the analysis and the importance of moderator and mediator in educational-psychological research and definition both of them from different authors view.

Key words: *moderator, mediator, research, predictor, intervence, interaction, outcome*

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Neustále skúmanie vzťahu príčiny a následku smeruje po celé stáročia k snahe ľudstva hlbšie spoznať svet a jeho zákonitosti. Na vedeckej úrovni sa otázkou príčiny a následku zaoberajú aj vedci v oblasti vied o človeku.

Testovaním kauzálnych hypotéz výskumníci nielen overia svoje hypotézy, či teórie ohľadne príslušného fenoménu vedy, ale nájdu aj odpovede na praktické otázky o tom, či intervencia má alebo nemá očakávaný efekt. Avšak, ako poznatky zrejú, výskumníci prekračujú rámec „prostého“ dôvodu príčiny a následku vzťahu a pokúšajú sa pochopiť, čo preklenuje príčinnú súvislosť a čo veľkosť alebo smer kauzálneho vzťahu (Frazier a kolektív, 2004 a Rose a kolektív, 2004).

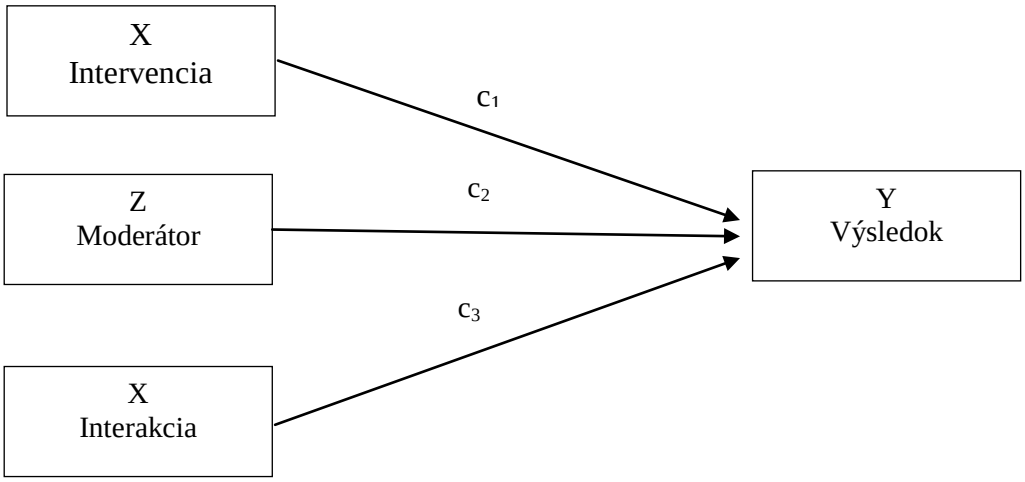
Najčastejšie otázky sú vo výskume formulované nasledovne: Má premenná X predvídať alebo spôsobiť na premennú Y? Ide o takzvaný základný typ výskumu, základný typ výskumnej otázky. Avšak, pokrok si vyžaduje ísť vo výskumoch nad hranice „bežných“ zistení a zaoberať sa zložitejšími súvislosťami a vzťahmi medzi premennými na základe ktorých povýšime náš výskum.

Množstvo autorov (napríklad Frazier a kolektív, 2004, Rose a kolektív, 2004, Verešová, 2004, MacKinnon, 2008, a ďalší) v posledných rokoch vo svojich sociálno-psychologických či pedagogicko-psychologických výskumoch venuje veľkú pozornosť práve moderátorom a mediátorom premenných. Poňatie týchto dvoch pojmov sa u niektorých autorov líši. Uvádzame stručný prehľad poňatia pojmov moderátor a mediátor od rôznych autorov z ich výskumných prác.

1.1 Premenná typu moderátor

Všeobecne povedané, moderátor je kvalitatívna (napr. pohlavie, rasa, trieda) alebo kvantitatívna (napr. úroveň odmeny) premenná, ktorá má vplyv na smer alebo silu vzťahu medzi ďalšími premennými (MacKinnon, 2008).

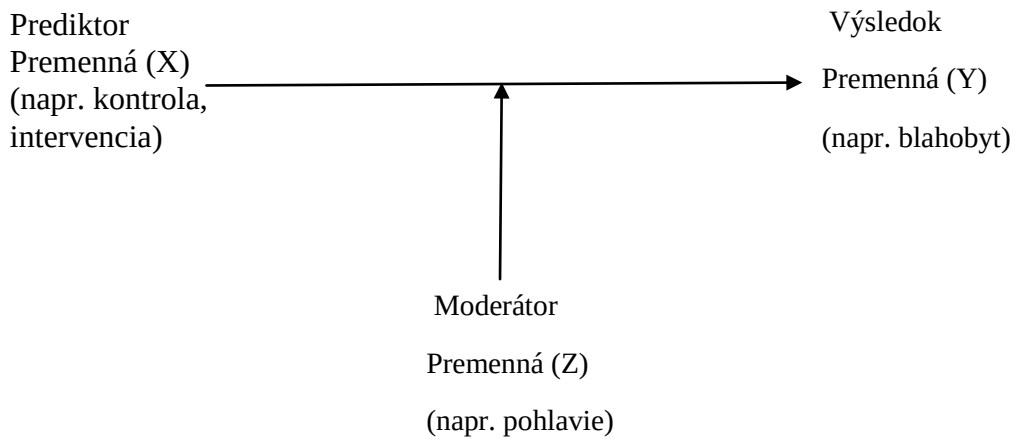
Obr. 1 Model popisujúci moderátor



Podľa MacKinnon (2008)

Moderátor je premenná, ktorá mení smer, alebo silu vzťahu medzi prediktorom a výsledkom. V skutočnosti ide o interakciu, teda vplyv jednej premennej na druhú, ktorý je závislý od inej premennej. Napríklad, ak nemáme záujem zistiť vplyv sociálnej opory len na úroveň výskytu depresie, ale identifikovať, či sa líši v prípade, že osoba je muž alebo žena. Konkrétne v rámci analýzy, moderátor je tretia premenná, ktorá ovplyvňuje vzťah medzi dvoma ďalšími premennými. Moderátor môže byť reprezentovaný, ako interakcia medzi ústredne nezávislou premennou a faktorom, ktorý určuje vhodné podmienky pre jeho fungovanie (Baron, Kenny, 1986).

Obr. 2 Vplyv moderátora



Podľa Baron, Kenny (1986)

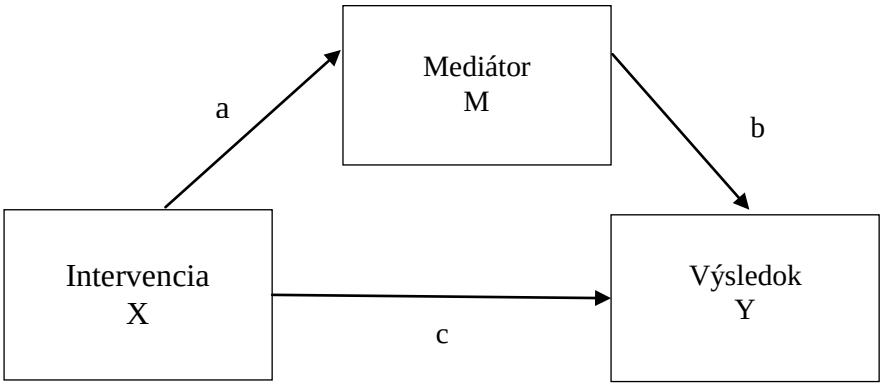
Obrázok 2 poskytuje popis ako krok za krokom skúmame každý typ efektu. Výskumníci môžu využiť viacero regresie pri skúmaní účinkov moderátora. Napríklad prognosticky, či premenná typu moderátora je kategorická (napríklad pohlavie alebo rasa) alebo kontinuálna (napríklad vek). Keď sú prediktor a premenná typu moderátor kategorické, môžeme použiť analýzu rozptylu.

1.2 Premenná typu mediátor

Premenná typu mediátor prináša „odkaz“ do vzťahu medzi dvoma ďalšími premennými. Mediátor je často je koncipovaný ako mechanizmus, ktorý jednou premennou (takzvaným prediktorom) ovplyvňuje ďalšie premenné (takzvané kritérium). Pri testovaní účinku mediátora, výskumník môže skúmať, či by tretia premenná mohla predstavovať alebo vysvetľovať vzťah medzi týmito premennými (Rose a kolektív, 2004).

Baron a Kenny (1986) vysvetľujú, že model mediácie je v štatistikách uvádzaný ako mechanizmus alebo proces, ktorý sa snaží vysvetliť, pomenovať alebo popísať zistený vzťah medzi nezávislou a závislou premennou prostredníctvom začlenenia tretej vysvetľujúcej premennej. Je známy a často nazývaný tiež ako prostredník premenných. Premenná mediátor slúži na vysvetlenie vzťahu medzi nezávislými a závislými premennými.

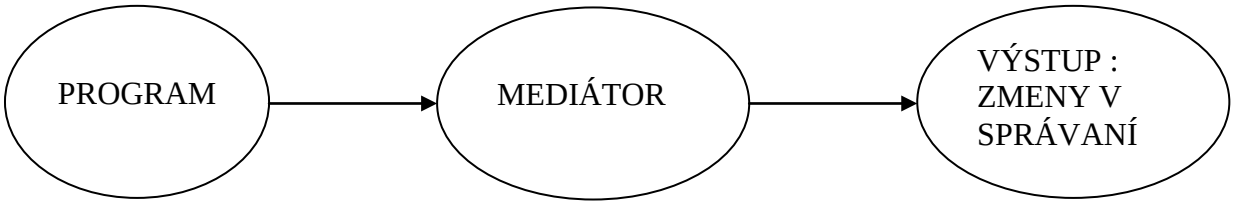
Obr. 3 Model popisujúci mediátor



Podľa MacKinnon (2008).

Frazier a kolektív (2004, podľa Baron, Kenny, 1986), určujú mediáciu ako proces, ktorý vedie od nezávislej premennej k závislej premennej. Inými slovami, v jednoduchom mediačnom modeli, nezávislá premenná je príčinou sprostredkovateľa, a následne mediátor pôsobí na závislú premennú. Z tohto dôvodu, sprostredkovanie účinku je označované tiež ako nepriamy účinok, náhradný účinok, medziprodukt alebo ako vedľajší účastník vplyvu. MacKinnon a kolektív (2002, In Amery, Zumbo, 2007) popísali nasledovný príklad mediácie: program prevencie zneužívania drog (takzvaná nezávislá premenná), odolnosť voči drogám (ako mediátor) a následne správanie vo vzťahu k drogám/užívanie drog (takzvaná závislá premenná). V uvedenom kontexte venuje pozornosť popisu jednotlivých mediátorov užívania drog Verešová (2004a, 2004b), ktorá mediátory užívania drog definuje ako faktory, ktoré pôsobia ako sprostredkovatelia istým smerom polarizovaného správania napríklad prodrogové vs. abstinujúce (teda aj rizikové vs. nerizikové). Mediátorom rozumie v priebehu ontogenézy meniaci sa faktor prevažne charakteru psycho-sociálneho a osobnostného, ktorý je významný z hľadiska usmerňovania istým smerom orientovaného správania v rámci vzťahu indivídua k istému prvku reality a zároveň pôsobenia tohto prvku na prežívanie a správanie indivídua. Modifikovateľné rizikové faktory sú potom determinantom kurzu vývoja drogovej závislosti a efektívnosti preventívneho pôsobenia či intervencie v školskom prostredí. Verešová ilustruje mediačný model v prevencii drogových závislostí nasledovne (obrázok 4):

Obr. č.4 Mediačný model v prevencii drogových závislostí



Podľa Verešová, 2004

Mediáciu uvádzajú Rose a kolektív (2004) a Wengener a Fabrigar (2000, In Amery, Zumbo, 2007) ako kauzálny model, ktorý vysvetľuje, proces " prečo" a ' ako" sa príčiny následku dejú. Podľa Barona a Kennyho (1986) všeobecným testom pre existenciu mediátora je skúmať vzťah medzi mediátorom a premenným kritériom, vzťah medzi mediátorom a premennými a vzťah medzi mediátorom a kritériom premenných. Všetky tieto korelácie by mali byť zrejmé. Vzťah medzi mediátorom a kritériom by mal byť znížený (až na nulu) po kontrole vzťahu medzi mediátorom a kritériom premenných.
Ďalší spôsob, ako premýšľať o tejto otázke je, že moderátor je taká premenná, ktorá má vplyv na silu vzťahu medzi dvoma ďalšími premennými. Teda mediátor je tá premenná, ktorá vysvetľuje vzťah medzi dvoma ďalšími premennými. Rose a kolektív (2004) vysvetľujú mediátor, ako odkaz vo vzťahu medzi dvoma ďalšími premennými. Často je koncipovaný ako mechanizmus, ktorý jednou premennou (takzvaným prediktorom), ovplyvňuje ďalšie premenné (takzvané kritérium). Pri testovaní účinku mediátora, výskumník môže skúmať, či tretia premenná by mohla predstavovať alebo vysvetľovať vzťah medzi týmito premennými.

1.3 Moderátor verzus mediátor

Frazier a kolektív (2004) a Rose a kolektív (2004) tvrdia, že mediátor a moderátor sú dva nástroje, ktorých porozumenie sa spája s akousi hádankou. Mediátor je tretia premenná, ktorá má vzťah tak k účinku, ako aj k príčine. Moderátor je tretia premenná, ktorá upravuje príčinu účinku. Kauzálny model odkazuje na teoretickú hypotézu zmeny v jednej premennej a výsledkov zmien v inom. Testovanie kauzálnej hypotézy vyžaduje prešetrenie, či je kauzálny záver taký, že X spôsobuje Y a je životaschopný (Wegener a Fabrigar 2000, In Amery, Zumbo, 2007). Vedci výslovne uviedli, že existujú tri typy spoločných kauzálny hypotéz: priamy príčinný efekt, sprostredkovaný kauzálny efekt a moderovaný kauzálny efekt. Amery a Zumbo (2007) definujú mediátory a moderátory ako tretie premenné, ktorých účelom je posilnenie, hlbšie a presnejšie pochopenie príčinného vzťahu medzi nezávislou premennou a závislou premennou.
MacKinnon (2008) popisuje vzťah medzi moderátormi a mediátormi ako príkladmi tretích premenných vo výskume. Väčšina výskumov sa zameriava na vzťah medzi dvoma premennými - nezávislé premenné X a výsledok Y (závislé premenné), ktorý je štatisticky variabilný. Príklady pre dva rôzne účinky sú korelačný koeficient, pomer šancí a regresný koeficient. S dvoma premennými existuje obmedzený počet možných príčinných vzťahov medzi nimi: X spôsobuje Y, Y spôsobuje X a X a Y sú vzájomne spojené. S tromi premennými sa počet možných vzťahov medzi premennými zvyšuje. V podstate z toho vyplýva že: X môže spôsobiť, že tretia premenná Z spôsobí Y; Y môže spôsobiť aj X aj Z a vzťah medzi X a Y sa môžu líšiť pre každú hodnotu Z. Mediátory a moderátory sú dva typy tretích účinkov premenných. V prípade, že tretia premenná Z je medziprodukt v príčinnej postupnosti tak, že X spôsobuje Z a Z spôsobuje Y, potom Z je sprostredkujúca variabilná; je v príčinnej sekvencii X → Z → Y. V prípade, že vzťah medzi X a Y je iný pri rôznych

hodnotách Z, potom Z je zmierňujúca premenná. Primárne rozdiel medzi mediáciou a moderovaním je to, že premenná typu mediátor určuje kauzálnu sekvenciu v tom, že mediátor prenáša kauzálny efekt X na Y, ale premenná typu moderátor neurčuje príčinný vzťah, ale len to, že vzťah medzi X a Y sa líši na jednotlivých úrovniach.
Na základe tvrdení autorov môžeme uviesť záver, že rozdiel medzi moderátorom a mediátorom spočíva v tom, že premenná typu moderátor určuje kedy dosiahneme určité účinky a premenná typu mediátor pojednáva o tom prečo a ako sa takéto účinky objavia.
Avšak rovnaké premenné môžu slúžiť buď ako mediátor alebo moderátor, poprípade ako oboje v závislosti na výskumnej otázke.

Použitá literatura

1. AMERY, D., ZUMBO, B. D. (2008). Understanding and Using Mediators and Moderators. [Electronic version]. *Social Indicators Research Series*, 87:367–392, DOI 10.1007/s11205-007-9143-1
2. ATKINSON, R. L. a kolektív. (2003). Psychologie. (et al., z amerického originálu preložili Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová, české vydanie) Praha: Portál, s.r.o., 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3
3. BARON, R. M., KENNY, D. A., (1998). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations, [Electronic version]. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 51, No. 6, 1173-1182, 0022-3514/86/$00.75
4. BARON, R. M., & KENNY, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
5. GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výskumu.* Brno: Paido, 207 s., ISBN 80-85931-79-6
6. GAVORA, P.(1996). *Výskumné metódy v pedagogike.* Bratislava: UKF, 205 s., ISBN 80-223-1005-0.
7. MACKINNON D. P. (2008). Introduction to statistical mediation analysis. Mahwah, NJ: Erlbaum.
8. ROSE, B. M. a kol. (2004). Mediator and Moderator Effects in Developmental and Behavioral Pediatric Research. [Electronic version]. *Developmental and Behavioral Pediatrics.* 0196-206X/00/2501-0058
9. VEREŠOVÁ. M. (2004a). *Mediátory užívania drog : cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra : UKF, 394 s. ISBN 80-8050-767-8.
10. VEREŠOVÁ. M. (2004b). Mediátory užívania drog – most od predisponovanej osobnosti k prodrogovému vs. protidrogovému správaniu. *In. Sociálne procesy a osobnosť.* Bratislava : SAV, ISBN 80-88910-16-1, s. 505-511.

Kontaktní údaje

Mgr. Lucia Foglová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: 00421 918 353 586
email: fogloval@gmail.com

PORADENSKÝ PROCES JAKO MECHANIZMUS K VYTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍ ROVNOSTI V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ - KVALITATIVNÍ SONDA ZAMĚŘENÁ NA SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

COUNSELING - THE MECHANISM HOW TO BUILD SOCIAL EQUALITY IN TERCIARY EDUCATION - QUALITATIVE ISSUE FOCUSED ON SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Eva Zezulková, Martin Kaleja

Abstrakt

Příspěvek propojuje filozoficko-pedagogické otázky sociální rovnosti a sociální spravedlnosti, řeší etické zásady vytváření rovných příležitostí studentů se specifickými (vzdělávacími) potřebami na terciárním stupni vzdělávání. Autoři nabízejí dvě kazuistické studie, orientované se zřetelným důrazem na humanisticky laděný poradenský proces, jehož cílem bylo identifikovat speciální (vzdělávací) potřeby s ohledem na klienta, jeho zdravotní postižení (znevýhodnění) a možnosti studia daného oboru.

Klíčová slova: *sociální rovnost, terciární vzdělávání, student se specifickou (vzdělávací) potřebou, podmínky studia, modifikace, inkluze.*

Abstract

The text integrates some key philosophical and pedagogical issues of social equality and social justice. It discusses some ethical principles to create equal opportunities for students with special (educational) needs at the tertiary level of education. The authors offer two case studies, oriented with a high emphasis on humanist-tuned counseling. Its aim was to identify special (educational) needs with regard to the client's disability (handicap) and study opportunities in the field.

Key words: *social equality, terciary education, student with special (educational) need, conditions of study, modification, inclusion.*

1 DILEMATA SOCIÁLNÍ SPRAVEDLNOSTI A ROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

Fenomén sociální rovnosti bývá v různých společenskovědních kontextech označován různě. Lze se setkat s označením jako **sociální spravedlnost**, rovný přístup, stejné povinnosti a stejná práva ad. Nejde o termín jako takový. Jde o podstatu problému v jeho horizontální a vertikální dimenzi. Označení má své historické, odborně vědné, psychologické či legislativní konotace. Společnost tento fenomén řešila odnepaměti. Termínem sociální spravedlnost inklinujeme k její legislativní koncepci, opíráme se o rovná práva a rovné povinnosti ve smyslu stanovených norem, které společnost přijala. Rovný přístup symbolizuje globální chování, včetně postojů a názorů. **Sociální rovnost** stavíme do společensko-kulturního kontextu, opíráme se přitom o morálku, etiku a filozofii. K. Vanková (2012) píše, že otázky sociální spravedlnosti směřují k relevanci k vlastnímu životu, k okolí, k domovu, ke společnosti vůbec. Sociální rovnost je spojována s relevancí s kulturou společnosti, neignoruje však platné a uznávané legislativní normy. Vychází se z předpokladu, že kultura na celém světě je jedna, a to v různých podobách. Konkrétní podoba je závislá na lokaci, národu, jeho

jazyku, náboženství atd. Proto by si lidé měli být sociálně rovní. Neměli by vytvářet umělé mechanizmy podporující diferenciaci lidských skupin (tzv. umělou diferenciaci). To sociální rovnost jenom potírá.

I v 21. století lidská společnost stále nedospěla k budování sociální rovnosti. Jde o problém zásadní, měnící svou tvář s vývojem společnosti. Má svou vlastní historickou genezi. Od samého počátku existence lidstva na otázku sociální rovnosti vznikaly různé názory. Pohledy jsou variabilní, např. náboženský, historický, filozofický, antropologický atp. Náboženské kontexty sociální rovnosti mají svá specifika, odrážejí víru či obecné religiózní atributy. Stejně tak jsou na tom historické a filozofické kontexty. K absolutní sociální rovnosti společnost nikdy nedosáhla. Jde vlastně o jakousi „ideu dobra“, „ideu nejvyšší“. Procesy a mechanizmy k budování sociální rovnosti jsou však žádoucí a pro společnost potřebné. Souvisejí s existencí lidského dobra (s existencí člověka na zemi). Vznikající procesy a mechanizmy udržují humanismus v našem bytí a podporují naše člověčenství.

V odborné diskuzi o rovném přístupu ve vzdělávání, resp. o inkluzivním vzdělávání definujeme tzv. dominantní skupiny a cílové skupiny. Ty jsou konstruovány spontánně, zpravidla na principu většiny a menšiny. Cílovou skupinou se stává skupina, proti které je vytvářen neustálý útlak, prochází často diskriminací, segregací, sociální exkluzí, marginalizací ad. Dominantní skupinou je skupina, která takový útlak vytváří, přičemž nemá k tomu skutečné objektivní důvody, které by jej k tomu vedly. Činí tak na základě zcela subjektivně generalizujících soudů a domnívá se, že má k tomu oprávnění. V tomto smyslu hovoříme o opresismu (*útlaku*). Při vymezení dominantní a cílové skupiny zohledňujeme dvě základní kritéria: kritérium většiny a menšiny, kritérium možné změny z většiny na menšinu a naopak. Pokud se člověk s danou charakteristikou řadí obecně vždy k většinové společnosti a je v určitou chvíli, v určité v situaci, v níž s „majoritně pojatou charakteristikou“ se jeví jako menšina, není cílovou skupinou. Existenci tohoto stavu lze změnit. On z této skupiny může odejít a změnit své menšinového zařazení do většinového.

Příkladové situace:

- Učitel intaktní většinové společnosti se nachází ve třídě výhradně s žáky s daným nebo různými typy postižení. Menšinou v tomto měřítku je učitel, žáci patří k většině. K dominantní skupině i přesto patří učitel. Má možnost odejít z této třídy. Pokud tak učiní, stává se z hlediska intaktního většinou, do které vlastně patří. Žáci změnit tuto pozici nemohou. Jsou tudíž cílovou skupinou.
- Učitel etnicky většinové společnosti se nachází ve třídě výhradně s žáky romského etnika. Menšinou je v tomto kontextu učitel, žáci patří k většině. K dominantní skupině i přesto patří učitel. Má možnost odejít z této třídy. Pokud tak učiní, stává se z hlediska etnického většinou, do které vlastně patří. Žáci změnit tuto pozici nemohou. Jsou tudíž cílovou skupinou.

Opresismus se projevuje explicitně a implicitně. Vždy jej vytvářejí dominantní skupiny. Jeho formy jsou různé a dosahují také různé charakteru a intenzity. Ne vždy dokážeme projevy útlaku (opresismu) brzy identifikovat a adekvátně vůči nim bojovat. K základním formám opresismu řadíme: *ageismus, ablebodismus, elitismus/klasicismus, sexismus, heteronormativita, rasismus, nacionalismus, ateismus.*
Uvedené formy útlaku jsou základními problémy, s kterými se z pohledu sociální spravedlnosti a rovnosti setkáváme (i v procesu vzdělávání). Problémy však nabývají různé síly. Budování sociální rovnosti a její formování v každém člověku je nutné. Dotýká se intencionálních vlivů výchovy.

2 ETICKÉ OTÁZKY VYTVÁŘENÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ OSOBÁM SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Vzdělávání je předpokladem řešení společenských problémů a v podstatě je nemožné prožít plnohodnotný život bez sociálního začlenění, bez uznání obecných sociálních hodnot a norem, bez učení. Edukační proces v terciárním stupni vzdělávání je jeden z nejsložitějších procesů, které lze v pedagogické praxi realizovat. Česká republika se v posledních letech hlásí k evropskému standardu univerzitního vzdělávání, z něhož mimo jiné také vyplývá zpřístupnění a zabezpečení vysokoškolského vzdělávání pro studenty se speciálními potřebami. Musíme si však přiznat, že u nás stále ve vysoké míře přetrvávají negativní postoje a soudy o zdravotním postižení a jeho nositelích stejně jako bariéry vůči osobám se zdravotním postižením, a to nejen ve vzdělávání, ale rovněž v oblasti společenských zvyků a vztahů, pracovního uplatnění apod. V současnosti jde zejména o dlouhodobé nerespektování speciálních potřeb osob se zdravotním postižením, vyplývající jednak z neznalosti základních odlišností charakterizující konkrétní zdravotní postižení, jednak z nedostatků zkušeností v přímém sociálním kontaktu. Prostředí člověka ovlivňuje a formuje, i z tohoto hlediska je nutné věnovat pozornost prostředí vysokoškolskému. V inkluzivním prostředí nemají místo výroky *„nevidomí a vozíčkáři nemohou prakticky nic - sport, zábava, práce jsou pro ně tabu“, „neslyšící a nedoslýchaví ničemu nerozumí a nemohou studovat”, „proč se hlásí ke studiu nevidomý, vždyť nikdy nebude pracovat”* apod.

„Často se bojím ptát na věci, které mi nejsou jasné, abych se nezesměšnil (po zkušenostech ze střední i vysoké školy). Také se nedá vyučujícímu donekonečna opakovat, že jsem nerozuměl, jestli to nemůže zopakovat. Ať nechodí po učebně, ať se neotáčí k tabuli, ať nemluví, když píše na tabuli apod. Jedna hodina se dá přežít, ale studijní den má těch hodin více a to už je pěkný nápor na psychiku.“ (student s těžkým sluchovým postižením)

Český vysokoškolský systém stále dluží svoji péči a lidské i materiální investice do podpory rovných příležitostí ke studiu. Uvědomujeme si, že podobně jako v zahraničí se i u nás míra „přístupnosti“ vysoké školy pro studenty se speciálními potřebami brzy stane jedním z ukazatelů její úrovně a kvality. Na řadě konkrétních příkladů z vyspělých evropských zemí můžeme sledovat průběh a výsledky rovnoprávného zapojení těchto studentů do vzdělávání. Školská integrace predikuje snadnější uplatnění studentů se zdravotním postižením na trhu práce a pozitivně tak ovlivňuje sociální integraci a kvalitu jejich života. Většinová společnost má zase možnost učit se přirozeně vnímat speciální potřeby osob s postižením. Uplatňování humanistických idejí[1] bohužel nepatří k prioritám současné postmoderní společnosti a často jsme svědky obtížného hledání cesty, vedoucí ke vzájemnému porozumění, toleranci, respektu. Nemůžeme přehlédnout fakt upřednostňování konzumních a výkonových či aspiračních hodnot současné postmoderní společnosti, které jsou pro člověka s postižením primárním handicapem. Máme tím na mysli nepřehlédnutelnou preferenci dravosti, úspěchu, hromadění hmotných statků, zdraví, pracovní a fyzické výkonnosti, vzhledu apod. Podle těchto atributů se posuzuje společenská přijatelnost, tzv. *normalita*. I když výše vyjmenované jevy můžeme považovat za negativní pro ucelený rozvoj individuality člověka, neznamená to, že by ohrožovaly a snižovaly smysl, účelnost a efekt všestranné podpory socializačního procesu. Musíme se naučit tento negativní faktor respektovat, ale zároveň hledat možnosti kompenzace či eliminace jeho působení. Je proto nanejvýš potřebné seznamovat široké spektrum populace napříč věkovými kategoriemi s hodnotami, o kterých stojí za to přemýšlet a zároveň je vychovávat k zodpovědné spoluexistenci s osobami, které jsou znevýhodněny při uspokojování svých potřeb faktem přítomnosti zdravotního postižení. Hovoříme tak o

[1] obracení pozornosti k člověku, pěstování úcty k důstojnosti člověka, výchova k morálním kvalitám apod.

zpřístupňování (např. vzdělání, pracovního uplatnění, kulturního vyžití) nebo o vyrovnávání či vytváření příležitostí (např. k seberealizaci, společenskému uplatnění) osobám se zdravotním postižením. Celý tento proces si dovolíme doplnit citátem M. Gorkého: *„Pomyslete, kolik rozumu a energie se vynakládá na to, aby se lidem ukázalo, jak jsou špatní. A představte si, že by se všechna ta energie vydala na to, aby se lidem ukázalo, co je v nich dobrého."*

Složitost procesu změny myšlení a tedy i přístupu k lidem se zdravotním postižením se pokusil vyjádřit známý newyorský neurolog a spisovatel Oliver Sacks v autobiografické knize *Na čem si stojím (2009)*. Autor zde popisuje, jak vážné zranění dramaticky poznamenalo nejen jeho život, ale do jisté míry významně ovlivnilo jeho vnímání pacientových obav a úzkosti:*„...jako lékař jsem se ještě nikdy předtím neocitl v postavení pacienta, a teď jsem byl současně lékař i pacient. Představoval jsem si, že mé zranění je jednoduché a běžné, a udivilo mě, jaké má následky. Neměl jsem ani tušení, co si s těmito následky počít, a zachvacoval mě strach, že se už nikdy neuzdravím. Ta propast mi připadala hrozná a uzdravení jako zázrak; a od té doby pociťuji hlouběji hrůzu i zázrak, které číhají za životem a jako by byly ukryty pod povrchem zdraví."*

Vnímat a respektovat speciální potřeby osob se zdravotním postižením, rozšířit, popř. změnit úhel pohledu na člověka ve zdraví a nemoci, se mnohdy bohužel podaří až na základě vlastního prožitku, na základě osobní zkušenosti.

„Nejlepší školu pro vnímání potřeb osob s postižením má můj nejmladší bráška, kterému byly dva roky, když jsem se naboural. Jezdili s mámou za mnou každý víkend do nemocnice i do rehabilitačního ústavu. Adam se projížděl na vozíku, komunikoval s ošetřovateli i ostatními pacienty – vozíčkáři, také mě zkoušel vozit, jezdil si na polohovací posteli, byl u toho, když mě máma přemísťovala z vozíku na postel, fandil mi, když jsem se sám zkoušel najíst, či obléknout. Teď, když potkáme někoho na vozíku, tak to bere jako úplnou samozřejmost. Určitě z něj vyroste tolerantní člověk." (student VŠ s tělesným postižením)

Důležitou úlohu v oblasti zlepšení přístupu státu k občanům se zdravotním postižením sehrává ***Vládní výbor pro zdravotně postižené občany***[2]***, jehož*** prioritními cíli jsou návrhy konkrétních legislativních úprav a opatření v oblasti řízení, organizace a financování. Zabývá se také sestavováním koncepčních dokumentů (tzv. národních plánů), v nichž jsou zakotveny zásadní úkoly a opatření pro jednotlivé oblasti státní správy. Aktuální *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014* věnuje pozornost inkluzívnímu vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, podmíněného kvalitním zabezpečením podmínek, podpůrných služeb a opatření v oblasti legislativní, personální, pedagogické, ekonomické a technické. Patří k nim rovněž změny poradenského systému, dokončení kurikulární reformy, podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a informační činnost. Stanovený cíl je rozpracován do konkrétních opatření také pro terciární stupeň vzdělávání. Změny v politice našeho státu ve prospěch zdravotně postižených, zajišťování potřeb za účelem zlepšování kvality života, ochrana jejich práv atd., nejsou snadnými cíli, k jejich dosažení je proto zapotřebí úsilí několika rezortů. Specifická řešení týkající se rozvoje životních podmínek osob se zdravotním postižením jsou výsledkem jejich vzájemné kooperace.

[2] Vláda si zřizuje k podpoře své činnosti své poradní a pracovní orgány složené z členů vlády a dalších odborníků. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany byl zřízen usnesením vlády ČR ze dne 8. 5. 1991. Výbor se zabývá problémy, které nemůže samostatně vyřešit jediný resort. Jeho cílem je pomáhat při vytváření rovnoprávných příležitostí pro zdravotně postižené občany ve všech oblastech života společnosti. Prostřednictvím svých zástupců ve Výboru se na jeho činnosti podílejí sami občané se zdravotním postižením.

Konkrétní opatření prezentovaná v národních plánech se promítají také v konečném znění zákona o vysokých školách. Ten ukládá *„činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole“,* což prakticky znamená nejen zpřístupnit přijímací řízení uchazečům se zdravotním postižením, ale vytvořit systém podpůrných opatření k úspěšnému dokončení studia včetně možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi.

Významným mezníkem podporujícím inkluzivní tendence v nejširším slova smyslu je ***Úmluva o právech osob se zdravotním postižením,*** schválená Valným shromážděním OSN v roce 2006 a ratifikovaná Českou republikou v září 2009. Smluvní státy jsou přesvědčeny, že komplexní a ucelená mezinárodní úmluva na podporu a ochranu práv a důstojnosti osob se zdravotním postižením přispěje významným způsobem k odstranění hlubokého sociálního znevýhodnění osob se zdravotním postižením a na základě rovných příležitostí podpoří jejich účast ve všech oblastech občanského, politického, hospodářského, sociálního a kulturního života v rozvinutých i rozvojových zemích.

Kvalita činnosti vysokých škol se zaměřením na vzdělávání zdravotně postižených osob je monitorována, a to zejména prostřednictvím „*Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 - 2015*“ a výročních zpráv vysokých škol.

Můžeme konstatovat, že ve školství zakotvila změna úhlu pohledu od individuálního poškození směrem k individuálním speciálním vzdělávacím potřebám žáků a studentů, u kterých je třeba přijmout speciálně pedagogickou podporu. Uvedené legislativní a koncepční dokumenty vytvářejí tak základ pro modernizaci studijních podmínek, pro aktivní podporu studentům se specifickými potřebami a postupné budování inkluzivního prostředí v terciárním vzdělávání.

3 KAZUISTICKÉ STUDIE PORADENSKÉHO PROCESU K VYTVÁŘENÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ

V následné části příspěvku extrahujeme dvě kvalitativně zaměřené studie, jejichž obsahem je krátká deskripce studenta, klíčové principy poradenského procesu, účel poradenského setkání, posouzení minimálních kompetencí, identifikace specifických vzdělávacích potřeb, pedagogická doporučení a závěry konkrétního poradenského procesu.

STUDIE 1

Student: 20 let, muž, v 1. stupni pregraduální přípravy na LF OU, obor radiologický asistent, student se specifickou vzdělávací potřebou, těžká vada řeči – chronická forma balbuties.

Klíčové principy v poradenském procesu

- humanisticky orientované poradenství, zaměřené na analýzu vnitřních a vnějších podmínek studia
- zásady konstruktivistického rozhovoru
- zásady reflektování, hodnocení podmínek, pojmenování aktuálních potřeb
- konfrontace studijního oboru, podmínek studia a reálných možností studenta

Účel poradenského setkání

- Student si objednal poradenské sezení, neboť vzhledem k psychické zátěži, napětí a stresu při studiu eskalují projevy chronické řečové vady.

- Aby mohla vysoká škola uspokojovat nároky, vznášené studenty se specifickými potřebami, vznáší sama na studenta nárok, aby si osvojil pracovní postupy, jimiž bude pak v co největší možné míře kompenzovat své pohybové, smyslové či kognitivní postižení. Poradenský proces proto spočívá jednak v posouzení *minimálních kompetencí* studenta se specifickými potřebami, jednak v popisu specifických potřeb ve vztahu ke studiu s hlavním cílem, zda je uskutečnitelný po stránce formální i obsahové korektní průchod studijním oborem a dosažení potřebného studijního, pracovního nebo výzkumného cíle.

- Cílem poradenské schůzky bylo posouzení specifických vzdělávacích potřeb v daném akademickém roce za účelem návrhu podpůrných opatření k překonávání bariér a rizik ve vzdělávání v daném AR s ohledem na stupeň, formu a obsah studia.

Posouzení minimálních kompetencí

- Student je způsobilý v sebeobsluze (schopnosti zabezpečit si základní potřeby) a mobilitě (schopnosti přesunu z místa na místo, orientace v prostředí).
- Způsobilosti studenta v oblasti sociální a mluvní komunikace (pozitivní sebeprezentace prezentace způsobů zvládání vlastního postižení, navazování a udržování kontaktů, vlastní iniciativa v překonávání předsudků, schopnost umět požádat o pomoc, ale také ji odmítnout, úroveň a srozumitelnost verbální komunikace, forma a druh používaného jazyka, prezentace a obhájení vlastních názorů) jsou v důsledku těžké poruchy řeči narušeny a k úspěšnému dosažení vzdělávacích cílů je nutný systém podpůrných opatření.
- Kompetence v oblasti informatické a technické gramotnosti umožňují studentovi využití specifických adaptivních technologií a zajišťují maximální nezávislost na individuální asistenci.

Identifikace specifických vzdělávacích potřeb

Specifické důsledky chronické koktavosti:

- Individualizovaný vzorec chování s vyhýbavými triky a evidentní nadměrnou námahou.
- Projevují se fáze silnějšího a slabšího zakoktávání, které závisí na stresu, zátěži a celkové mentální a fyzické disponovanosti.
- Sebekritické myšlení, emocionální zainteresovanost na koktavosti, vývoj neurotických symptomů, zoufalství, pocity méněcennosti nebo naopak agresivity.
- Koktavost je vnímána jako příčina snížené šance uplatnění na trhu práce.
- Projevy logofobie, anxiozity.
- Narušené koverbální chování – vyhýbání se zrakovému kontaktu, synkinézy[3], nepřirozená mimika.

[3] pochod, při kterém vzniká asociovaný (mimovolní) pohyb sdružující se s volním pohybem za vzniku tzv. souhybu (pohyb hlavy doprovázející pohyb očí, pohyb horních končetin doprovázející pohyb končetin dolních)

- Vegetativní symptomy (s vyústěním do vegetativních dysfunkcí různého stupně – včetně arytmií, návalů tepla apod.).
- Frekvence a stupeň dysfluencí stoupá v korelaci s komplexností a významem informace, která má být sdělena (tzv. epicentra dysfluence).

Další **pedagogická doporučení** ve vztahu ke studentovi s chronickou koktavostí vyplývají z výše uvedených specifických důsledků:

- Nevystavovat studenta časovému tlaku a opakovaným verbálním atakům.
- Neuplatňovat vůči studentovi zrychlený řečový vzor, poskytovat; vhodný vzor klidného, uvolněného, ale ne extrémně pomalého (!) řečového projevu.
- Dodržovat následující zásady při komunikaci:
    - udržovat zrakový kontakt i v momentě zakoktání (neodvracet zrak – jde o negativní signál jejich selhání),
    - poskytovat dostatek času na dokončení připraveného sdělení (naznačte i vy koverbálním chováním, že na něj máte dostatek času),
    - nedokončujte mluvu místo něj (nevíte, jaký je jeho záměr), ale bez vnějších znaků netrpělivosti počkejte, až student překoná neplynulost a mluvu dokončí sám,
    - zaměřte svoji pozornost více na obsah sděleného (co říká), než na samotnou realizaci mluvy (jak to říká), buďte trpěliví,
    - nesnažte se korigovat řeč studenta – neopravujte ho, nepřerušujte „dobře míněnými radami“ (např. aby mluvil plynule, správně dýchal, nacvičoval nějaké slovo nebo hlásku apod.)- může to být vnímáno jako ponižující (student s chronickou koktavostí už toho mnoho vyzkoušel).
- Objeví-li se náznak výsměchu studentovi s koktavostí, je nutné ostatní studenty vychovávat k toleranci vůči odlišnostem – někdo koktá, jiný má potíže s matematikou, je extrémně vysoký nebo naopak apod.
- Existují problémy, na které nelze dát zcela jednoznačnou odpověď či doporučení a je nutné řešit je individuálně podle specifických potřeb studenta:
    - při osobní konzultaci prodiskutujte se studentem způsoby chování/komunikace, které jim pomáhají (můžete tak zjistit, kdy má student „horší dny“, ve kterých mu mluvení působí největší obtíže),
    - někteří studenti nechtějí ohleduplný přístup před větším kolektivem, spontánně spolupracují a nejsou primárně zaměřeni na plynulost svého řečového projevu, u jiných je vybudován v důsledku dlouhotrvající řečové neplynulosti pocit méněcennosti a potřebují se sami rozhodnout, kdy promluví,
    - domluvte se, zda máte ostatní studenty informovat o vhodných přístupech ke studentovi s koktavostí (pak je vhodné toto provést bez jeho přítomnosti) nebo ne.
- Ostatní studenti by neměli mít pocit, že studenta s koktavostí zvýhodňujete.
- Pokud modifikujete podmínky plnění předmětu pro studenta s koktavostí (např. písemnou formou), dejte tuto možnost všem studentům.
- Zásadní podmínkou uplatňování výše uvedených přístupů je pedagogický takt.

Pedagogická doporučení budou dle potřeby aktualizována. Vyučující byli informováni, student je s poradcem v pravidelném osobním i e-mailovém kontaktu.

Závěry poradenského procesu

- Student je seznámen se studijním plánem daného oboru. Ví, jaké jsou možnosti z hlediska absolvování problematických předmětů ve vztahu k jeho typu postižení. Režijní univerzitní opatření zná, bude kontaktovat fakultního koordinátora na LF OU, ten sjedná schůzku s garantem oboru za účelem modifikace podmínek studia.
- Poradce kontaktuje fakultního koordinátora na LF OU, s jeho spolupráci dotyčné vyučující předmětů.
- Další poradenské sezení bude realizováno na žádost studenta.

STUDIE 2

Student: 22 let, muž, v 1. stupni pregraduální přípravy na FF OU, student se specifickou vzdělávací potřebou, omezení mobility a soběstačnosti (zasahující do podmínek studia na vysoké škole)

Klíčové principy v poradenském procesu

- humanisticky orientované poradenství, zaměřené na analýzu vnitřních a vnějších podmínek studia
- zásady konstruktivistického rozhovoru
- zásady reflektování, hodnocení podmínek, pojmenování aktuálních potřeb
- konfrontace studijního oboru, podmínek studia a reálných možností studenta

Účel poradenského setkání

- Poradenské setkání za účelem posouzení minimálních kompetencí studenta a identifikaci specifických vzdělávacích potřeb v daném akademickém roce.

- Student si objednal poradenské sezení za účelem pojmenování potřebných kompetencí, barier a rizik ve vzdělávání v daném AR s ohledem na stupeň, formu a obsah studia.

- Zpráva z poradenského sezení slouží studentovi pro zohlednění jeho specifických vzdělávacích podmínek, dotýká-li se studijního plánu (tj. forma výuky a hodnocení, nikoliv změna obsahu sylabu).

Posouzení minimálních kompetencí

Student ovládá dovednosti a znalosti efektivní práce s informační a komunikační technologií, orientuje se ve využití kompenzační techniky. Je schopen samostatného pohybu v prostoru upraveném podle vyhláškou č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu, pokud specifičnost postižení nebo kombinace postižení objektivně samostatný pohyb neznemožňuje.

Identifikace specifických vzdělávacích potřeb

Oblast sociální a mluvní komunikace:

- Komunikace se odehrává v podmínkách odpovídajících možnostem studenta vizuálně sledovat komunikačního partnera – vzdálenost od mluvčího, fyzický postoj pro

odezírání. Porozumění řeči se zhoršuje s narůstající vzdáleností od mluvící osoby. Pro kvalitní komunikaci je nezbytné zajištění dobrých akustických a osvětlených prostor.

- Není schopen sledovat výklad učiva společně se zapisováním poznámek. Předpoklad využití zapisovatelské služby nutno ještě v průběhu studia zvážit. Po cca 45 minutách sledování výkladu dochází ke snížení koncentrace. Předpoklad individuální výuky také nutno v průběhu studia zvážit.
- Nároky na práci s psaným textem nejsou žádné.
- Nároky na práci se symbolikou a grafikou nejsou žádné.
- Nároky na práci s multimédií (audio-videomateriálem) nejsou žádné.
- Nároky na práci s technologiemi, příp. s fyzickým materiálem při výuce a studiu nejsou žádné.
- Osobní potřeby související s postižením zatím nejsou.

Pedagogická doporučení pro studium

- Seznámit dotčené vyučující se specifickými vzdělávacími potřebami studenta.
- Vyučující by mohli poskytnout studijních materiálů nad rámec poskytovaných materiálů běžným studentům (např. PP prezentace, jiné studijní materiály, LMS ad.) (viz např. Lopúchová, J. – Krajčí, P. 2014)
- Seznámenit dotčené vyučující s nabízenými službami (kurzy aj.) Centra Pyramida.
- Na základě požadavku studenta může fakultní koordinátor na dané fakultě formou individuální konzultace s vyučujícími navrhnout případné modifikace požadavků na splnění podmínek předmětů. Nutná součinnost fakultního koordinátora a garanta studijního oboru.
- Na základě požadavku studenta může fakultní koordinátor formou individuální konzultace s vyučujícími navrhnout event. odlišné výukové metody či metody hodnocení.

Pedagogická doporučení budou dle potřeby aktualizována. Vyučující byli informováni, student je s poradcem v pravidelném osobním i e-mailovém kontaktu.

Závěry poradenského procesu

- Student je seznámen se studijním plánem daného oboru. Ví, jaké jsou možnosti z hlediska absolvování problematických předmětů ve vztahu k jeho typu postižení. Režijní univerzitní opatření zná, bude kontaktovat fakultního koordinátora na kmenové fakultě, ten sjedná schůzku s garantem oboru za účelem modifikace podmínek studia.
- Poradce kontaktuje fakultního koordinátora, s jeho spolupráci dotyčné vyučující předmětů.
- Další poradenské sezení bude realizováno na žádost studenta.

Použitá literatura

1. LOPÚCHOVÁ, Jana a Peter KRAJČÍ. (2014) *Teória a výskum digitálnych a asistenčných technológií v inkluzívnej špeciálnej pedagogike*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-675-1.
2. MŠMT ČR. (2010) *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015.*

3. SACKS, Oliver. (2009) *Na čem si stojím. Prožitky odcizení části vlastního těla a cesta zpět k původní celistvosti.* 2. vyd. Praha: Dybbuk, 2009. ISBN 978-80-86862-82-8.
4. VANKOVÁ, Katarína. (2012) *Sociálna spravodlivosť.* Nitra: UKF, 2012. ISBN 978-80-558-0270-1
5. VLÁDA ČR. (2010) *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014.*
6. VLÁDA ČR. (2010) *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.*

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl vytvořen v rámci projektu Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem: OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006 (řešitelé PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.)

KEGA 033UK-4/2014 Podpora inovácií a vytvárania inkluzívneho prostredia vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov so zdravotným znevýhodnením - princípy, ciele, metódy, nástroje, podmienky (spoluřešitel PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.).

Kontaktní údaje

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Varenská 40a, 702 00 Ostrava
email: eva.zezulkova@osu.cz

PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Varenská 40a, 702 00 Ostrava
email: martin.kaleja@osu.cz

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava

HODNOTY V DĚTSKÝCH ARTEFAKTECH

VALUES OF CHILDREN´S ARTIFACTS

Marie Bajnarová

Abstrakt

Výtvarná tvorba dítěti umožňuje volný průchod k tomu, aby své pocity, sny, myšlenky i napětí a obavy vyjádřilo ve svém výtvarném artefaktu. Výsledkem výtvarné kreativity se tedy stává trvalý produkt (kresebný výkres, malba vodovými barvami apod.). Příspěvek je zaměřený na výtvarný projev dětí předškolního věku. Dítě v předškolním věku si vytváří vlastní žebříček hodnot, který dokáže ve svých artefaktech výtvarně zviditelnit.

Klíčová slova: *hodnoty, dítě v předškolním věku, artefakt, výtvarný projev, vývoj kresby*

Abstract

Artistic creativity enables the child a space for artistic expression of own feelings, dreams, thoughts or tensions and fears. The result of artistic creativity is becoming a permanent product (drawing on paper, watercolor painting, etc.). Text is focused on preschool child. Preschooler has own value systems which can creatively make visible into his artifacts.

Key words: *values, preschooler, artifact, artistic expression, development of children´s drawings*

1 DĚTSKÝ KRESEBNÝ PROJEV

Pro každý věk dítěte je typický určitý typ kresby. První pokusy o kresebný projev jsou dané snahou napodobit to, co kreslí jiné děti nebo dospělí. Některé děti se začnou pokoušet o kresbu už ve dvou letech, jiné později. V prvních fázích nejde o nic jiného než o jednoduché čmárání tužkou či pastelkami po papíře (viz obr. 1). V tomto období dítě nemá žádný vztah ke kresbě, pouze napodobuje pohyb ruky.

Obr. 1 Oblíbený sešit Charlotky, 2014, Charlotka, 2 roky, kresba fixy a pastelkami, formát A4

Kresba se pro dítě stává hrou (viz obr. 2), která mu ještě řadu let bude sloužit jako nejadekvátnější vyjadřovací prostředek. Podle Šickové-Fabrici (2002, s. 103) jsou první

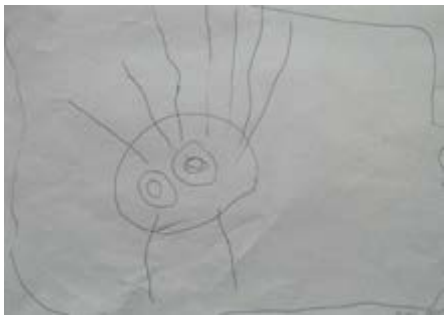
kresby vytvořeny z touhy vtisknout svoji stopu do světa a zanechat tak svoji zprávu nebo odkaz. *„Dítě se projevuje od narození. Počínaje jistými instinktivními touhami, které musí dát najevo vnějšímu světu.“* (Read, 1967, s. 129)

Obr. 2 Čmáranice, 2011, Eliášek, 2 roky, kresba pastelkami, formát A4

Tyto rané dětské kresby jsou abstraktní a nefigurativní, později se mění v rozpoznatelné symboly. Společně s vývojem řeči se mění i kresba. Ruka dítěte je nástrojem lidského projevu. *„V raném dětství napomáhá ruka v rozvoji inteligence, v dospělosti je člověk prostředkem k udržení existence na této planetě.“* (Montessori, 2001, s. 177) Dále upozorňuje Montesorri (2001, s. 177) na důležitost rozvíjení dítěte nejrůznějším ručním dovednostem, a to od raného věku, neboť *„ruka je orgánem mysli, prostředkem umožňující lidskému intelektu se vyjádřit*.“ V raném dětském projevu se objevují tzv. ikonografické znaky, ke kterým dítě dospívá postupně. V druhém a třetím roce dítě kreslí v grafických prvcích, což jsou přímé a křivé čáry nebo kruh. V čmáranicích jsou tedy nejčastěji ovály a přímky. Tímto způsobem dítě objevuje podobnosti s okolním světem a odvozuje z nich asociace (viz obr. 3).

Obr. 3 *„Skála“*, 2014, Eliášek, 4 roky, kresba propiskou, formát A4

Kresba Eliáška byla založená na asociacích. Eliášek nejprve nakreslil přes celý papír jakýsi tvar, který mu připomínal skálu. Do tohoto tvaru postupně přidával menší a větší ovály. Během procesu kresby povídal o smyšlené skále a o tom, jak by vylezl na vrch skály. Z oválného tvaru postupně vznikají další ikonografické znaky, např. slunce a mrak. Na obrázku (viz obr. 4) je znatelné, že Eliášek se z kresebných geometrických tvarů naučil sestavit rozpoznatelný znak vystihující sluníčko.



Obr. 4 *„Sluníčko“*, 2014, Eliášek, 4 roky, kresba propiskou, formát A4

Podle Piagetova stadia vývoje myšlenkových operací je toto období nazýváno senzomotorické. Dítě se učí chovat v prostoru a manipulovat s předměty. Proto se pro výtvarný projev stává typické čárání (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 54).

Dítě bezduše kopíruje pohyb ruky, neboť je jeho fantazie ještě málo vyvinutá. Vzniklé obrazce zatím neohromují, jsou pouhým napodobením. Tento kresebný projev nemůžeme pokládat za projev výtvarné tvorby. Následuje předoperační myšlení (asi od 2 do 8 let), které je rozděleno do dvou fází. V první fázi se rozvíjí představivost a symbolické označování (2–4 roky). Dítě v této fázi přechází ze stadia čmáranic do stadia prvotního obrazu. Stylizovaná schémata jsou pozvolna obohacená o detaily (viz obr. 5). Z oválného tvaru a končetin vzniká tzv. hlavonožec (tvář a zároveň postava).

Obr. 5 *„Moje rodina“*, 2013, Barunka, 4 roky, kresba tužkou a pastelkami, formát A4

U Barunky bylo zajímavé její logické myšlení během kresby. Barunka nakreslila nejprve svoji maminku s velkým bříškem, do kterého nakreslila miminko. Barunka při kresbě své těhotné maminky radostně povídala o tom, jak moc se těší na sourozence. Také vykládala, jak se miminko dostalo do matčina bříška. Podle Barunky mamince dal tatínek semínko, ze kterého v bříšku maminky vyrostlo miminko. Vedle maminky Barunka nakreslila sama sebe s velkým úsměvem, který značí radost z očekávaného sourozence. Poté přes sebe a maminku nakreslila domeček, který vybarvila. Barunka s maminkou čekají na tatínka a sestřičku, kteří jsou zrovna na vycházce, proto jsou tatínek se sestřičkou zobrazeni vedle domu. Nakonec Barunka

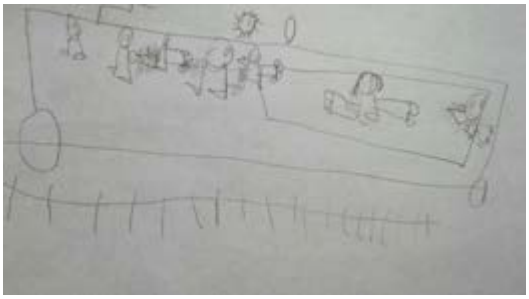
nakreslila okolí domečku. Kresebně zachytila sluníčko, mráček, strom a kytičku. Z celku tohoto výkresu vyzařuje spokojenost dítěte a radost v rodině.

Později se z hlavonožce stává úplný panák, ke kterému dítě přidává další ikonografické znaky, např. ptáček, kytička apod. (Roeselová, 2003, s. 19). V poslední době se spekulovalo o tom, proč je první dětské pojetí postavy právě hlavonožec. O tomto dětském ztvárnění postavy se zmiňuje Šulová (2004, s. 67). Hlavonožec je podle ní nakreslen podle úhlu vidění světa malého tříletého dítěte. Dítě kreslí postavu hlavonožce z toho důvodu, že ze svého pohledu vidí nejprve detailně nohy, oči a obličej osob, které se k němu sklání. Proto je pochopitelné, že prvním dětským ztvárněním lidské postavy je hlava, ze které vycházejí nohy. Podle Davido (2008, s. 24) do kresby postavy dítě promítá samo sebe. Také tvrdí, že dítě začne kreslit postavu tehdy, když si uvědomí vlastní tělesné schéma, tedy až získá představu o svém těle (viz obr. 6).

Obr. 6 *„Já“*, 2013, dětské kresby od 5 do 7 let, kombinované techniky, formát A4

Na ukázce jsou kresebné projevy dětí, které kreslily samy sebe. Můžeme si všimnout, že děti jsou si vědomy základních a důležitých částí lidského těla, které při kresbě postavy musí nakreslit. Také jsou si vědomy, co je pro ně typické.

Ve druhé fázi období předoperačního myšlení se u dítěte začíná projevovat názorné myšlení (4–8let). V tomto stadiu dochází k rozvoji kreslířského zobrazování. Asi polovina dětí v šestém roce dokáže napodobit i perspektivu, ale zřetelná vědomost perspektivy je viditelná u všech dětí až ve 12 letech, i když je technicky nedokonalá. Podíváme-li se na dětské obrázky z toho stadia, všimneme si těchto nejčastějších kreslířských způsobů (viz obr. 7): transparentnost (vidíme vnitřek vyobrazeného objektu, je to normální kresebný projev patrný i v 9 letech, bývá někdy považován za projev velmi vyvinutého pozorovacího talentu) a sklápění (typické pro kresebný projev dětí od 5 do 7 let, roviny neodpovídají skutečnosti, zobrazené předměty, objekty a lidé jsou disproporční, neboť si dítě neví rady s perspektivou).



Obr. 7 *„Tramvaj“*, 2013, chlapec, 4 roky, kresba tužkou, formát A4

Na obrázku vidíme jak příklad typické kresby hlavonožce, tak i transparentnost a sklápění. Chlapcův sen je být řidičem tramvaje, proto nakreslil nejprve koleje, tramvaj a v ní sebe jako řidiče a cestující.

Dítě od 7 do 12 let vstupuje do období tzv. konkrétních operací, což znamená, že jsou schopny provádět myšlenkové operace v daných aktivitách. Ve výtvarném projevu odpovídá obraz napodobování zobrazovaných objektů. Poslední stadium je období formálních operací, začíná ve věku 12 let a trvá až do dospělosti (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 54).

1.1 Hodnoty v dětských artefaktech

Stejně jako dospělý člověk, tak i dítě si vytváří svůj žebříček hodnot, aniž by si to uvědomovalo, a tyto hodnoty dokáže zviditelnit ve svých výkresech. Dítě kreslí či maluje vše, co si pamatuje, a ve svých výtvorech zvýrazní to, co je pro něj důležité, na čem mu doopravdy záleží. Pro dítě je samozřejmé, že ve svých výkresech nejčastěji nakreslí své blízké. Rodina, domácí mazlíček či hračka patří mezi nejčastěji zobrazované dětské hodnoty. Ovšem hodnotou dětského artefaktu se může stát i celkový zachycený dojem dítěte a jeho specifický rukopis, neboť výtvarný projev je dokladem toho, jak v danou chvíli autor přemýšlel a co prožíval.

V dětských výkresech se ukrývají také dvě důležité hodnoty. První hodnota je výtvarná forma, tedy s čím a jak dítě své dílko zobrazovalo. Tou druhou hodnotou se stává obsah, tedy co dítě výtvarně zachytilo na výkres. Dítě výtvarně zpodobňuje ty části, na které právě zaměřilo svou pozornost a které se pro něj staly důležité. Ve své výtvarné výpovědi dítě zachycuje vše, co jej ovlivnilo, co dokázalo změnit jeho psychický stav, např. co jej potěšilo, znepokojilo, rozveselilo, rozhněvalo atd. Podle Hazukové (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 23) je dětský výtvarný projev zachycený v artefaktu osobitou lidskou existencí a vztahem ke svému bytí, jak v jeho pozitivních, tak i negativních stránkách, v jeho úchvatnosti i rozpornosti. Roeselová (2003, s. 46) tvrdí, že výtvarná výpověď je součástí každého artefaktu, je nedotknutelným soukromím člověka a po etické stránce má podobu chráněného tajemství.

Na dětský výtvor má dospělý nahlížet s respektem, protože je to forma určitého dětského sdělení o jeho věcném a sociálním okolí, i když obsah sdělení nemusí být vždy zcela totožný s realitou. Hodnota dětského výkresu nabývá i tehdy, když se dítě projeví zájem o zachycený obsah ve svém díle a označí ho slovem či dokonce názvem (Brunecký,Teyschl, 1964, s. 172). Dětské artefakty dokumentují poznání světa, dětský vývoj myšlení, chápaní, ale také kresby a tvořivosti. Uždil (2004, s. 121) zdůrazňuje, že dětský výtvarný projev má plnou hodnotu tehdy, jestliže není napodobením nebo jestliže není pozměněn zásahem dospělého.

„Výtvarné dílko není určeno očím dospělých, ale jejich mysli. To, co dítě výtvarně sděluje, vyrůstá z jeho prožitků a zkušeností, z citového bohatství…“ (Roeselová, 2003, s. 38) Učitelé na konci školního roku věnují rodičům výtvory, které během roku jejich ratolesti vytvářely.

Rodiče by měli veškeré dětské výtvarné artefakty uschovávat, neboť mají svou hodnotu, kterou ocení autor až v pozdějším věku, kdy se ohlédne do doby svého dětství a začne vzpomínat na to, co jej vedlo při daném výtvarném procesu, nebo se zamyslí nad vlastním dětským výtvarným procesem. V dospělosti autor své výtvory vidí jako neobvyklé, zajímavé a může ho udivovat zvláštní originalita v období předškolního věku (viz obr. 8).

Obr. 8 Výtvarná díla v předškolním období, archiv autorky kreseb a malby, Lucie, 4–6 let, 1993–1996, formáty A4

2 ZÁVĚR

Příspěvek nastínil vývoj dětské kresby. Centrem pozornosti se stala dětská tvořivost a výtvarný projev. Velký důraz byl kladen na hodnoty v dětských artefaktech. Hodnoty ve výtvarných dílech jsou obsaženy v jedinečném výtvarném způsobu dětského projevu. Výsledný artefakt dále dítě vyzývá k tomu, aby o svém uměleckém díle dokázalo přemýšlet a komunikovat. Hodnoty v artefaktech smíme nacházet, jak ve specifickém kresebném rukopise dítěte, tak i ve výtvarné formě a obsahu. Výtvarné artefakty, výtvarná tvořivost a spontánní tvorba zanechává trvalé stopy a zážitky nejen v předškolním věku, ale i v pozdějším období. Ve výtvarných dílech jsou ukryty vzpomínky, tajemství a pro svého tvůrce se stává velmi osobním sdělením.

Použitá literatura

1. BRUNECKÝ, Z., TEYSCHL, O. *Duševní vývoj a výchova dítěte.* Praha: Orbis, 1964. 221 s.
2. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
3. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, PdF, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
4. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 208 s. ISBN 80-86-189-0-5.

5. READ, H. *Výchova uměním.* Praha: Odeon, 1967. 228 s.
6. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Praha: Univerzita v Praze, PdF, 2003. 200 s. ISBN 80-7290-129-X.
7. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie.* Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7367-408-4.
8. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
9. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte.* Praha: Portál, 2004. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

Kontaktní údaje

Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Katedra výtvarné výchovy
Poříčí 7, Brno 603 00
email: marie.bajnarova@seznam.cz

PRÍTOMNOSŤ OBRÁZKOV V KNIHÁCH VNÍMANÁ OČAMI MLADÝCH ČITATEĽOV

PRESENCE OF PICTURES IN BOOKS PERCEIVED BY YOUNG READERS

Mária Belešová

Abstrakt

Predložený príspevok sa zaoberá obrázkovými knihami alebo takými knihami, kde hlavným nositeľom obsahu prevažuje obrázok nad textom. Funkcia obrázkov v knihe má svoj osobitný význam, uľahčuje cestu k zapamätávaniu si písaných údajov, približuje opisované prostredie a javy a podieľa sa aj na rozvoji estetického cítenia dieťaťa. V predkladanom príspevku opisujeme okrem teoretických východísk obrázkových kníh aj výskumnú časť, ktorá sa zaoberá vnímaním obrázkov prítomných v knihách z pohľadu detského čitateľa. Zaujímali sme sa o to, nakoľko sú pre deti obrázky v knihách dôležité. Detské interpretácie uvádzame podľa získaných kategórií z ich odpovedí.

Kľúčové slová: *obrázková kniha, funkcia obrázkov v knihách pre deti, interview s mladými čitateľmi, vnímanie obrázkov deťmi*

Abstract

The present paper deals with picture books or books where the main carrier of the contents prevails over the text file. The function of images in the book has special significance, it helps to remembering a written statement, it approximates the described phenomena and environment and it contributes to the development of the aesthetics of the child. In the present contribution we describe the theoretical basis excluding picture books also and research section, which deals with the perception of images present in children's books from the perspective of the reader. We were interested how are images in the children's books important. We refer children's interpretation to the categories derived from their answers.

Key words: *picture book, the function of images in books for children, interviews with young readers, the children`s perception of images*

Úvod

Vo svete plnom multimediálnych prostriedkov si klasická kniha pre deti dokáže nájsť svoje stabilné miesto, a to i napriek veľkej konkurencii interaktívnych kníh, e-kníh a detských moderných časopisov. Aj to je jeden z dôvodov, prečo sa na detskú knihu kladú čoraz väčšie nároky, najmä zo strany mladých čitateľov. Okrem textovej stránky knihy je veľmi podstatnou zložkou i jej stránka výtvarná – ilustrácia, kresba alebo obrázok. Niekedy na upútanie pozornosti čitateľa samotný obsah textu nestačí, preto sa v detských knihách rôzneho žánru často vyskytujú pestré ilustrácie, ktoré pritiahnu čitateľa a vtiahnu ho do deja knihy. Tým majú nepopierateľne obrovský pozitívny vplyv na detského čitateľa, a vďaka obrázkom sa môžu mnohým poznatkom a vedomostiam naučiť.

1 OBRÁZKOVÉ KNIHY

Obrázková kniha po celé desaťročia patrila a aj v súčasnosti patrí k objektu záujmu mnohých autorov. D. Roll tvrdí, že s rozvojom polygrafickej techniky v 20. storočí, najmä ofsetovej tlače, dochádza k úplnej revolúcii v dejinách obrázkových kníh. Ilustrácie sú povýšené na rovnocennú zložku textu v obrázkových knihách. Knihy určené pôvodne na čítanie a počúvanie, sa stávajú knihami na pozeranie. Ilustrácia sa vymaňuje z funkcie „slúžiť" textu a predstavuje sa ako nová, nezávislá forma umenia, ktorá často iba dekoratívne sprevádza text. Obdobie od Johanna Gutenberga (1400 – 1468), ktorý v roku 1443 objavil kníhtlač, až po začiatok 20. storočia, je možné pomenovať lineárnym obdobím, pretože pri čítaní i pozeraní obrázkov vnímame knihu len vizuálne, pričom ilustrácia nie je rovnocennou zložkou textu. Ilustrácie v tomto období iba sprevádzajú text, dopĺňajú ho výtvarníkovou predstavou, ktorá však často núti dieťa uprednostniť predstavu umelca pred vlastnou predstavou, podnietenou fantáziou z počutého alebo v tomto období už prečítaného textu. Ch. S. Huck a D. Y. Kuhn (1968) uvádzajú, že obrázková kniha je kniha, v ktorej sú obrázky navrhnuté tak, aby boli súčasťou textu. Splynutie oboch zložiek, obrázku a textu, je podstatné pre jednotnú prezentáciu. Inak povedané, obrázky sú väčším rozšírením textu. Môžu obohatiť interpretáciu textu, ale nie sú nevyhnutné pre pochopenie textu. Ilustrované knihy sú obvykle písané pre tie deti, ktoré už dosiahli potrebné znalosti plynulého čítania. Obrázková kniha prenáša svoje posolstvo prostredníctvom dvoch médií, a to umenia ilustrácie a umenia písaného slova. Obidve média sa musia navzájom doplňovať a prelínať. Obrázkové knihy sa píšu pre záujem a pobavenie malých detí, nie sú písané s cieľom zvýšiť úroveň čítania dieťaťa. Trend rastúceho počtu vydávaných obrázkových kníh odráža zvýšenú rolu masmédií v ľudskej spoločnosti a väčšiu rolu vizuálnej komunikácie v samotnej knihe.

Ilustráciu možno chápať ako výtvarný prejav, ktorý svojou umeleckosťou sprevádza alebo dopĺňa text. Pomocou obrázku dotvára autorovu myšlienku. M. Knitlová (2008) uvádza, že takmer všetkým pojmovým vymedzeniam definície pojmu „obrázková kniha" je spoločná neurčitosť a že definície nevymedzujú to základné, ako napríklad pomer obrázkov a textu, doporučený počet strán, ktorý je pre tento typ knihy vhodný vzhľadom k nízkemu veku čitateľa. Viacerí autori sa nezmieňujú ani o adekvátnej úrovni obrázkov a textu alebo o spôsoboch kombinovania, previazanosti a súladu obrázkov s textom. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že obrázková kniha je chápaná ako kniha obsahujúca obrázky a menší pomer textu, a je určená pre deti, ktoré ešte nevedia čítať. V prípade obrázkovej knihy môže ísť o akúkoľvek knihu, v ktorej prevažuje ilustrácia nad textom.

1.1 Funkcia obrázkových kníh

Ilustrované knihy si kladú za cieľ budovať vzťah mladého čitateľa k čítaniu, rozvíjajú obrazotvornosť, zväčšujú slovnú zásobu dieťaťa, ale i vychovávajú a vzdelávajú zábavnou, pestrou a pútavou formou. Prostredníctvom obrázkových kníh sa čitateľ i nečitateľ oboznamuje s blízkym i vzdialeným svetom ľudí, zvierat, vecí, udalostí a javmi, ktoré obklopujú reálny, ale aj fiktívny svet. O. Pospíšil a V. F. Suk (1924) hovoria o tom, že úlohou obrázkovej knihy nie je byť iba hračkou, ale ak je obrázková kniha vhodne zvolená a umelecky upravená, má veľký význam aj v rodinnej výchove. Slúži ako podklad a východisko celého radu poznatkov, dieťaťu doposiaľ neznámych, aby sa zbystril rozum dieťaťa a rozvinuli jeho zmysly. Okrem toho sa obohacuje jeho reč a trénuje pamäť. Farebné obrázky nútia dieťa rozpoznávať farby, výklad k obrázkom učí deti orientácii, a ak s dieťaťom preberáme opätovne obrázky, nútime ich, aby sami rozprávali, čím u nich podporujeme i pamäťové myslenie.

Ilustrácia v knihách určeným deťom v predčiateľskom veku má odlišné vlastnosti ako ilustrácia, ktorá dopĺňa svojimi obrázkami text. Aj napriek tomu, že neobsahujú textovú stránku, nemožno o nich vravieť ako o menejcenných knihách. Ilustrácia v takýchto detských knihách je zväčša základným podnetom k vytváraniu a rozvíjaniu detskej fantázie, pomôckou k rozvíjaniu reči a získavaniu prvých predstáv o okolitom svete. I. Sloňská (citovaná podľa N. Koniarovej, 2012) hovorí o štyroch základných funkciách, ktoré sa však podľa rozličných okolností, ako je vek, psychická vyspelosť dieťaťa a žáner knihy môžu prelínať. Funkcie, ktoré podľa nej plní ilustrácia, sú:

- vplyv na rozvoj psychiky,
- rozvoj poznania,
- pochopenie výtvarného umenia,
- citové vnímanie spojené s kompenzačnými až terapeutickými účinkami.

V. Obert (1998) považuje ilustráciu za objasňujúci či doplňujúci prejav textu. Ako pedagóg prikladá k vyššie spomenutým funkciám viac vzdelávací a výchovný charakter, ktorý je veľmi podobný, ba až zhodný s funkciami textovej stránky detskej knihy. Z jeho hľadiska prináležia ilustrácii tieto funkcie:

- umelecká alebo umelecko-estetická,
- poznávacia,
- výchovno-vzdelávacia,
- mravná a sociálno-výchovná,
- rekreačná funkcia.

Okrem spomenutých funkcií nemožno opomenúť jednu veľmi podstatnú funkciu ilustrácie, ktorá ovplyvňuje dieťa k vytvoreniu si vlastného diela, a to je funkcia tvorivá. Prostredníctvom tvorivosti si dieťa vytvára svoj vlastný svet plný fantázie, predstáv a ideálov, učí sa kreovať svoje poznanie, ktoré je nevyhnutné pre nadobúdanie ďalších vedomostí v pokročilom štádiu jeho vývinu.

1.2 Vplyv ilustrácie na dieťa z hľadiska vekuprimeranosti

Ilustrácia vo svojej podstate skrýva množstvo zakódovaných informácií, ktoré nie je možné vždy odhaliť. Preto sa vynára otázka primeranosti ilustrácie v procese výchovy a vzdelávania mladého čitateľa. Stretávame sa s dvoma skupinami autorov reprezentujúcich odlišné názory. Prví sú zástancovia názoru, ktorí sa opierajú o psychologické výskumy. Tvrdia, že ilustrácia by mala byť primeraná veku dieťaťa, stupňu jeho psychického rozvoja, umeleckým a tvorivým záujmom, fantázii, charakterovým rysom a pod. Dôraz kladú najmä na subjektivitu čitateľa. V opozite tomuto názoru sú pedagógovia, ktorí si myslia, že ak by bolo dieťaťu ponúknuté len to, čo je primerané a vhodné stupňu jeho vývinu, v ktorom sa práve nachádza, nikam by sa ďalej neposunulo, nič by ho neobohatilo, nebolo by mu umožnené naďalej sa rozvíjať. Aký má teda ilustrácia vplyv na dieťa? Fantastický svet, ktorý sa premieta do rozprávkových ilustrácií, umožňuje dieťaťu vytvoriť si bližší vzťah k výtvarnému umeniu a zároveň posilňuje etický význam rozprávky. Ako aj iné druhy ilustrácií, aj ilustrácia prítomná v knihe rozvíja detskú fantáziu a podporuje samostatnú umeleckú tvorivosť dieťaťa (N. Koniarová, 2012). Súčasťou ilustrácii je i prítomnosť morálnej otázky, s čím súvisí rozlišovanie dobra a zla prítomných v konkrétnej obrázkovej knihe. Deti sa aj prostredníctvom znázornených ilustrácií učia protikladnosti ľudského konania, myslenia a cítenia, čím si deti vytvárajú vzťah k sebe i okolitému svetu. F. Holešovský (1977) je zástancom názoru, aby dobro a zlo v ilustráciách rozprávok bolo jasne oddelené. V zásade je výtvarne potrebné odlíšiť obraz hrdinu od vyjadrenia zla, ktoré je často potláčané, ukrývané

alebo úplne z ilustrácie vymizne. Autor knihy sa podľa Holešovského púšťa prevažne do zobrazovania kladných hrdinov a činov, pretože tie v rozprávkach zastávajú hlavnú úlohu.

1.3 Obsah ilustrácií

Ak má ilustrácia v dieťati vyvolať podnet k tomu, aby bolo schopné správne vnímať, zapamätať si a nechať sa ovplyvniť umeleckým dielom, toto umelecké dielo musí spĺňať niekoľko základných požiadaviek. Najdôležitejšou požiadavkou je obsah ilustrácie. Tento obsah musí spĺňať isté nároky prístupné konkrétnemu veku dieťaťa, má byť umelecky dostatočne hodnotný, zrozumiteľný a nemal by obsahovať prvky, ktoré môžu odvádzať pozornosť dieťaťa. V. Obert (1998) delí obrázkové knihy podľa obsahu do troch skupín:

- Ako prvú skupinu určuje tú, v ktorej je hlavným nositeľom vizuálne stvárnenie myšlienky. Tento typ kníh má pôsobiť na vnímanie a rozumovú oblasť dieťaťa a pomocou ilustrácie sprostredkúvať poznatky z okolitého sveta.
- Druhou skupinou sú knihy založené na asociáciách. Tieto knihy okrem iného majú už pôsobiť aj na emocionálne vnímanie.
- Tretiu skupinu tvoria knihy, pri ktorých sa predpokladá, že dieťa bude sledovať knihy v spoločnosti dospelého človeka, počúvať text, ktorý obsahujú, ale predsa zameria svoju pozornosť viac na ilustratívnu časť knihy, čo by malo vplývať na rozvoj jeho abstraktného myslenia.

Deti mladšieho školského veku reagujú predovšetkým na obsah ilustrácie, a až potom si všímajú jej farebnosť. Konkrétne o tom hovorí T. Bilančíková, kedy v prípadoch, keď autor ilustráciu obohacuje o množstvo nepodstatných detailov, dieťa bude ťažko popisovať a chápať komplikovanú ilustráciu. Bystrejšie dieťa si vyberie z takejto ilustrácie to podstatné, čo priamo súvisí s dejom a ostatné detaily jednoducho neberie do úvahy, akoby tam ani neboli. Pre dieťa pôsobia rušivo v „čitateľnosti“ ilustrácie. V. Fiala (1969) vyjadruje, že „deti sú realisti a priori, a chápu i to fantastické ako skutočnosť. A pre ne platí ako pre väčšinu ľudí umenie realistické, im bližšie a zrozumiteľné Dôležitý je fakt, že deti neposudzujú zrozumiteľnosť z hľadiska dospelých, ale majú svoju vlastnú zrozumiteľnosť, ktorá zodpovedá ich vekovej úrovni vnímania“. Ilustrácia pre deti musí mať dej, musí ich zaujať svojim obsahom, ako i živosťou farieb a prítomnosťou humoru.

2 VÝSKUM

Akákoľvek pomôcka v podobe obrazu uľahčuje cestu zapamätania si údajov, pomáha lepšie a rýchlejšie si vybaviť vizuálnu podobu istého objektu a napokon, každý obrázok vzbudzuje u čitateľa zážitok, ktorému dáva svoj osobitný význam. Obzvlášť detské knihy sú často popretkávané plnofarebnými obrázkami rôznych veľkostí, podôb a zobrazení. Svojim vzhľadom sa snažia získať si pozornosť mladého čitateľa. Prítomnosť obrázkov v knihách je podľa I. Jakabčica (2002) podmienená aj psychologicky, kedy sa predpokladá, že vnímanie šesťročného dieťaťa je vyvinuté na takej úrovni, že mu už umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality javov, pričom zrakom dokáže najlepšie rozlišovať aj doplnkové farby.

Cieľom predkladaného výskumu bolo zistiť, ako šesťroční a sedemroční žiaci ponímajú funkciu obrázkov v knihách a či je podľa nich potrebná prítomnosť obrázkov v každej detskej knihe.

Ako výskumná metóda bolo použité pološtruktúrované interview, ktoré sme realizovali s každým žiakom individuálne. Interview prebiehalo v rodinnom prostredí žiaka, teda v prostredí ich vlastnom, kde si žiak mohol vziať do ruky hocakú knihu, aby mal možnosť nahliadnuť priamo do nejakej ilustrovanej knihy. Každé interview bolo nahrávané pomocou nahrávacej techniky. Základ interview tvoril set otázok zameraných na dosiahnutie

konkrétnych výskumných cieľov, pričom ďalšie otázky sa prispôsobili odvíjajúcemu sa interview.
Výskumnú vzorku tvorilo 11 šesťročných a sedemročných žiakov. Žiakov sme do výskumu vyberali podľa zámeru zodpovedajúceho cieľom výskumu. Výber bol teda zámerný. Z pološtruktúrovaných interview sme následne robili doslovný prepis audiozáznamov. Tieto odpovede boli spracované kvalitatívne a vyhodnotené prostredníctvom analýzy údajov, konkrétne sa jednalo o otvorené kódovanie, pričom z prepisov rozhovorov boli extrahované kategórie, ktoré boli následne interpretované podľa príbuznosti získaných údajov.

Zo žiackych výpovedí sme na základe ich príbuznosti špecifikovali nasledovné kategórie:

Pútavosť

Pútavosť obrázkov v detských knihách predkladáme ako prvú vlastnosť alebo funkciu, ktorou podľa výpovedí detí detská kniha disponuje. Obrázky na knihách a v knihách sú často jediným dôvodom, pre ktorý sa rodič alebo dieťa rozhodne knihu kúpiť (resp. požičať). Aj preto kniha obsahujúca málo slov niekedy dominuje veľkosťou obrázkov, ktoré dotvárajú samotný dej veršov, či príbehov. Pútavosť obrázkov je dôležitá obzvlášť pre tie deti, ktoré čítať ešte nevedia. Takto to uvádza aj Anička:

„Aby deti, keď nevedia čítať, tak aby si pozreli obrázok, aby napríklad sa im tá knižka viac páčila.“

Knihy sú určené pre čitateľa každej vekovej kategórie. Nevylučuje sa ani batolivý či predškolský vek dieťaťa, kedy dieťa samo čítať nevie. Rolu sprostredkovateľa čítaného textu zastupujú súrodenci, rodičia, starí rodičia, opatrovatelia, kedy na základe dieťaťom vybranú knihu spoločne „čítajú“. Dieťaťu vtedy v knihe slová nedávajú význam (keď ich nepozná), no obrázky mu už dokážu o príbehu napovedať viac. S týmto tvrdením súhlasí aj Matej:

„Neviem, aby sa tam mohli aj mladšie deti pozerať.“

K Matejovmu tvrdeniu možno uviesť ako príklad ročné dieťa, ktoré obsahu textu neporozumie, ani samotné obrázky ho príliš neupútajú, avšak zaujme ho samotná kniha, a to svojim vzhľadom, veľkosťou, hrúbkou strán, pružnosťou a možno aj samotný obrázok pri zrakovom vnímaní dieťaťa zohráva významnú úlohu, kedy dieťa prijíma najviac informácií.

Predstavivosť

Druhým charakteristickým znakom, ktorý v súvislosti funkcie obrázkov uvádzame, je podľa opýtaných detí predstavivosť. Predstavivosť je síce funkcii pútavosti blízka, no na základe žiackeho poňatia tieto dva pojmy následne rozlišujeme. Jasným príkladom je výpoveď Erika:

„Aby deti videli aj obrázok k tomu, že jak to tam vyzeralo.“

Rovnako uvažuje i Petra:

„Aby deti mohli vedieť aj čo tam robí a tak.“

Marek sa svojim tvrdením s predchádzajúcimi výpoveďami Erika a Petry zhoduje.

„No aby... že oni cestovali a bola tam len prázdna jama, tak akože dali tam obrázok, že kde je tá prázdna jama.“

O predstavivosti vypovedá aj poňatie Elišky. Na základe obrázkov si vie ľahšie predstaviť obsah prečítaného príbehu.

„Aby keď prečítaš, alebo si to mám prečítať, tak aby si vedela, že ako sa to stalo a potom si to iba zrýchliš, ako sa to deje.“

Títo žiaci hovoria o jednom význame obrázkov, a tým je predstavivosť v súvislosti s lepšou vizualizáciou obsahu príbehov v podobe obrázkov, bez ktorej by žiaci a deti tak často po knihách nesiahali.
Predstavivosť z iného uhla pohľadu komentuje sedemročný Roland, ktorý obrázky nepovažuje za pomôckou pri vytváraní si obrazov o texte, ale naopak, obrázky vníma ako prekážku, ktorá bráni tej skutočnej predstavivosti. Svedčí o tom jeho tvrdenie:

„Ja neviem. Ale moja mama hovorí, že furt lepšie je pre mňa bez obrázkov, aby som si to mohol predstaviť. Napríklad táto kniha, čo som začal čítať je skoro bez obrázkov.“

Roland tvrdí, ako ho matka nabáda k tomu, aby nesiahal po knihách s obrázkami, ale aby si sám na základe prečítaných slov v hlave dokázal skonštruovať vlastné obrazy. Vytváranie si vlastných obrazov o prečítanej knihe (veršovanej či príbehov) bude pre každý čítajúci subjekt jedinečná a neopakovateľná.

Porozumenie

V. Obert (1998) považuje obrázok za doplňujúci prejav textu, ktorý má vzdelávací, výchovný a umelecko-estetický charakter. Obrázky text v knihách jednak dopĺňajú, jednak uľahčujú zapamätať si ho, nemožno vylúčiť ani fakt, že obrázky v knihách častokrát pomáhajú textu porozumieť. Obrázky pomáhajú pomocou vizuálneho stvárnenia netextovou formou uľahčiť poznávanie a nárast vedomostí.
Pozrime sa na príklad, ktorý priamo deklaruje Dušan.

„Lebo deti ešte sami nevedia čítať, aby vedeli, že čo sa stalo.“

Dušan napriek tomu, že čítať vie, hovorí o iných deťoch, ktoré čítať nevedia, preto potrebujú pomoc obrázkov, aby vedeli (porozumeli), čo sa v knihe odohralo.
Súhlasne s Dušanom svedčí aj Andrea. Obaja žiaci hovoria o deťoch, ktoré čítať nevedia. V Andreinom tvrdení čítajú deťom rodičia. Deťom slúži na porozumenie textu obrázok, na ktorý keď sa pozrú, porozumejú významu čítaného textu.

„Pretože keď im to čítajú rodičia, a keď nerozumejú, tak sa pozrú na obrázok a trochu rozumejú už tomu.“

Pomoc obrázkov slúžiacich k porozumeniu textu uvádza aj Simona, ktorá často vo svojich odpovediach spomína zvieracích hrdinov. Výnimku netvorí ani nasledovné tvrdenie, v ktorom Simonina konkrétna predstava obrázku ilustruje jej poňatie o tom, ako obrázok v knihe pomáha porozumieť odohrávajúcemu sa deju.

„Aby sme rozumeli tomu, že nejaké dievča si našlo psa a je to tam nakreslené. V niektorých takýchto knihách nie sú možno ani obrázky.“

3 ZÁVEREČNÉ ZHRNUTIE VÝSKUMU

V tomto článku sme sa zmieňovali o tom, ako sú pre detského čitateľa dôležité obrázkové knihy, čo sme prezentovali aj prostredníctvom teoretických analýz. V empirickej časti sme sa zaoberali funkciou obrázkov prítomných v knihách pre deti, ale z pohľadu mladých čitateľov, teda detí, ktoré už čítať vedia, no obrázky stále považujú za prirodzenú súčasť kníh im určených. Deti mali možnosť sa v interview vyjadriť na nami kladené otázky. Z ich odpovedí, ktoré sa z väčšej časti zhodovali, sme extrahovali tri základné kategórie – pútavosť, predstavivosť a porozumenie. Z interpretácií detských tvrdení vyplýva, že každá kniha obsahujúca obrázky priťahuje detského čitateľa. Prítomnosť obrázkov má pre deti nesmierny význam, pretože každé dieťa prikladá hoci i podobným obrázkom svoj špecifický, neopakovateľný význam. Ilustrátori detských kníh to vedia, preto sa snažia rôznymi spôsobmi knihy spestriť, no zároveň musia mať na mysli, že obrázok dieťaťu text v maľovanej podobe približuje a vypovedá o jeho obsahu.

Použitá literatúra

1. BELEŠOVÁ, M. *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania.* Bratislava, 2013. 177 s. Dizertačná práca. Univerzita Komenského Pedagogickej fakulty v Bratislave.
2. BILANĆÍKOVÁ, T. *Kontexty detskej recepcie ilustrácií.* Dostupné na internete: http://www.unipo.sk/public/media/files/docs/pf.../svk/dokument_20_6.doc (cit. 12.11. 2014)
3. FIALA, V. *Děti jsou realisté.* In Zlatý máj, č. 6, 1969.
4. HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro deti. Tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977.
5. HOLEŠOVSKÝ, F. *Naše ilustrace pro děti.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.
6. HUCK, Ch. S., KUHN, D. Y. *Children`s literature in the elementary School*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. USA, 1968.
7. KNITLOVÁ, M. *Obrázková kniha v literatuře pro děti a mládež v 90. letech a současnosti.* Brno, 2008. 118s. Diplomová práca. Masarykova univerzita Pedagogickej fakulty v Brne.
8. KONIAROVÁ, N. *Kniha pre deti a jej vplyv na vytváranie estetického cítenia*. Brno, 2012. 45s. Bakalárska práca. Masarykova univerzita Filozofickej fakulty v Brne.
9. OBERT, V. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa.* Bratislava: Litera, 1998.
10. POLIAK, J. *V službách detskej literatúry*. Bratislava: Mladé Letá, 1983.
11. POSPÍŠIL, O., SUK, V. F. *Dětská literatura česká*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1924.
12. ROLL, D. *Tri múzy moderných obrázkových kníh — slovo, obraz, hudba*. Dostupné na internete: http://www.viks.sk/dkk/kniha85_86_141_143.doc (cit. 14.11.2014)

Výskumný zámer

Uvedený príspevok bol vypracovaný na základe čiastkových zistení empirických údajov z individuálne realizovanej výskumnej práce M. Belešovej (2013).

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Belešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
Tel: +421/2/50 222 158
e-mail: belesova@fedu.uniba.sk

ZAANGAŻOWANIE W PRACĘ PRACOWNIKÓW O RÓŻNEJ STRUKTURZE RODZINY

WORK ENGAGEMENT OF EMPLOYEES WITH DIFFERENT FAMILY STRUCTURE

Anna Wołpiuk - Ochocińska

Abstract

Celem artykułu było przedstawienie zależności istniejących pomiędzy zaangażowaniem w pracę pracownika a jego stanem cywilnym i strukturą jego rodziny. Wyniki badań kwestionariuszem UWES Schaufeliego wskazały na istotne różnice pomiędzy badanymi grupami. Kobiety, osoby w związkach małżeńskich i posiadające dzieci wykazywały wyższy poziom zaabsorbowania pracą i pochłonięcia nią aniżeli mężczyźni, osoby pozostające w stanie wolnym i osoby bezdzietne. Posiadanie rodziny wydaje się być więc gwarantem zaangażowania pracowników w pracę w organizacji, wbrew powszechnie panującym opiniom.

Słowa kluczowe: *zaangażowanie w pracę, struktura rodziny, stan cywilny, organizacja*

Abstract

The purpose of the article was to present the relationships existing between the employee work engagement and his marital status and family structure. The results of Schaufeli's UWES questionnaire indicated significant differences between the two groups. Women, married people and having children showed a higher level of preoccupation with work and absorb it more than men, and unmarried and childless employees. Having a family seems to be so a guarantee of employee work engagement in organization, despite the generally prevailing opinions.

Keywords: *work engagement, organization, structure of family, marital status*

1. Zaangażowanie w pracę osób o różnej strukturze rodziny

Współczesny świat, nieustannie zmieniające się technologie i rozwój usług na coraz wyższym poziomie, zmuszają do zmiany stylu rozważań nad wartością, jaką stanowią pracownicy dla organizacji. Nietrudno zauważyć, że wśród zakładów pracy rośnie zapotrzebowanie na wiedzę, rozwinięte umiejętności oraz kreatywność pracowniczą, które umożliwiają tworzenie nowych produktów czy technologii. Praktyka i badania wskazują jednocześnie, że więź pracowników ze środowiskiem pracy może przyczynić się do zwiększenia pozytywnych wyników społeczno – ekonomicznych zarówno w odniesieniu do przedsiębiorstwa jak i jednostki. Stąd tak istotna w ostatniej dekadzie wydaje się być kwestia zadowolenia pracownika z pracy i jego przywiązania do organizacji. Teoria przywiązania do organizacji skupia się na temacie powodzenia życiowego w wyniku przynależności do organizacji dostarczającej pracy, zatrudnienia.

Wśród pracodawców i teoretyków zarządzania w ostatnich latach rozwija się intensywnie trend tworzenia i wprowadzania specjalnych programów do budowania zaangażowania wśród pracowników, które mają na celu maksymalne wykorzystanie potencjału ludzkiego dla wzajemnych korzyści. Wyniki badań bowiem jasno wskazują na związek zaangażowania i satysfakcji pracowników z efektywnością w pracy i osiąganymi wynikami biznesowymi (Halbesleben, Wheeler, 2008; Schaufeli, Taris, Bakker, 2006), a także z zadowoleniem klienta

(Salanova, Agut, Peiro, 2005). Chcąc więc wzmocnić, rozwinąć potencjał zaangażowania swoich pracowników, poszukuje się jego psychologicznych, społecznych i ekonomicznych korelatów.

Współczesny rynek pracy i pracodawcy preferują w dużej mierze młodych pracowników, kojarząc ich z nowym potencjałem, kreatywnością i energią do działania. Z dystansem rekruterzy podchodzą m.in. do kobiet planujących zamążpójście bądź mężatek, nierzadko zadając pytania o kwestie potencjalnego posiadania potomstwa. Istnieje nieuprawomocnione przekonanie, że tacy pracownicy będą mniej efektywni w pracy, poświęcając się bardziej rodzinie aniżeli pracy zawodowej.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, czy istnieją zależności pomiędzy zaangażowaniem w pracę a jego stanem cywilnym i strukturą jego rodziny.

1.1. Zaangażowanie i przywiązanie do organizacji

Rozumienie pojęcia zaangażowania różni się w zależności od punktu odniesienia przyjętego przez badacza. Według Michaela Armstronga teoria zaangażowania oparta jest na czterech ideach – satysfakcji zawodowej, przywiązaniu do organizacji, obywatelstwie organizacyjnym oraz umieszczaniu pracy w centralnym punkcie systemu wartości (Armstrong, 1998, s. 54).

Salancik odnosząc się do zaangażowania twierdził, że „(…) zaangażowanie to stan związania się jednostki poprzez jej działania z przekonaniami, które utrwalają te działania" (1978, s. 69). W tym wypadku zaangażowanie w pracę ma swe podłoże w wewnętrznej motywacji, która ma źródło w utożsamianiu swoich wartości życiowych z celami i wartościami firmy. Przez pracę zgodną z posiadanym przez pracownika systemem wartości, jego zaangażowanie w nią zwiększa się, gdyż samo wykonywanie obowiązków skutkuje osiągnięciem satysfakcji zawodowej. O charakterze psychologicznym zaangażowania mówi również Wilmar Schaufeli, który uważa, że „zaangażowanie to psychologiczny stan, który pośredniczy we wpływie zasobów pracy i zasobów indywidualnych na wyniki organizacyjne" (Schaufeli, Bakker, 2010, s. 10). Jest to „(…) pozytywny, dający poczucie spełnienia stan umysłu związany z pracą, charakteryzujący się energią, oddaniem i poświęceniem" (Bakker, Demerouti, 2008, s. 209). Zaangażowanie będzie się więc wiązało z pozytywnymi emocjami i skojarzeniami, które przeżywa pracownik wykonując swoją pracę.

Teoria Schaufeliego i Bakkera (2010) definiując zaangażowanie jako pozytywne uczucie spełnienia związane z wykonywaną pracą, opisuje je przez pryzmat trzech elementów:

- wigor - osoba jest energetyczna, odporna psychicznie na problemy podczas wykonywania zadań i wkłada dużo wysiłku w pracę,
- oddanie - pracownikowi zależy na pracy, uważa ją za znaczącą, inspirującą, pełną wyzwań oraz jest dumny z tego co robi,
- absorpcję - osoba jest w pełni skupiona i wciągnięta w wykonywana zadania; nie czuje upływu czasu i ma problemy z oderwaniem się od zadań.

Przy czym wigor i oddanie można powiązać z modelem wypalenia jako przeciwległe stany wyczerpania i cynizmu. Natomiast właśnie absorpcja jest wymiarem, który stanowi o różnicy między wypaleniem a zaangażowaniem. W absorpcji nie chodzi o wydajność i skuteczność w pracy, a o przyjemne uczucie zagłębienia się w wykonywane zadania. Model ten opisuje dobrostan w miejscu pracy i stara się wyjaśnić zarówno negatywne (wyczerpanie, wypalanie), jaki i pozytywne zjawiska (zaangażowanie, zaabsorbowanie) pojawiające się w sytuacjach pracy (Kulikowski, Madej, 2014).

Michael Armstrong łączy zaangażowanie z przynależnością, identyfikacją z firmą, a także dodaje kolejny element. Twierdzi, że zaangażowanie wiążę się „(…) z chęcią i gotowością podejmowania dodatkowego wysiłku" (Armstrong, 2011, s. 45). Rzecz jasna jest to wysiłek podejmowany na rzecz firmy, w której dana osoba pracuje. Zaangażowanie

związane z przynależnością do danej organizacji Porter przedstawia jako: „(…) stopień identyfikacji indywidualnego pracownika z organizacją i wszelkie podejmowane przez niego na jej rzecz działania" (Porter, Strees, Mowday, Boulian, 1974, s. 73). Na aspekt przynależności i lojalności zwraca również uwagę Zofia Ratajczak. Podkreśla ona, że „zaangażowanie to ważny konstrukt pojęciowy w opisie zachowań organizacyjnych każdego pracownika, gdyż pomaga (…) w procesie utożsamiania się z organizacją bądź jej zadaniami" (Ratajczak, 2007, s. 201). Owo utożsamianie z firmą i zaangażowanie w pracę autorka dzieli na bezinteresowne oraz na oparte na chłodnej kalkulacji zgodnie z racjonalnym myśleniem człowieka. Zaangażowanie bezinteresowne porównuje do misji zawodowej, natomiast oparte na kalkulacji kosztów i strat do usługi rynkowej, w tym wypadku usługi psychologicznej, która staje się towarem i podlega wymianie, przede wszystkim pieniężnej.

Kolejną koncepcją mającą odniesienie do zaangażowania jest umieszczanie pracy w centralnym miejscu systemu wartości. Autorka tego podejścia, Rabindra Kanungo twierdzi ważność pracy w życiu jednostki wzrasta wraz ze wzrostem potencjału „(…) do zaspokajania potrzeb i motywów wewnętrznych, jak i zewnętrznych (…)" (Kanungo,1982, s. 341-349).

1.2. Czynniki warunkujące zaangażowanie w pracę

Badania nad zaangażowaniem i wzmacnianie go u pracowników ma o tyle istotne znaczenie, że wysokie ich zaangażowanie wywołuje pozytywne skutki miedzy innymi dlatego, że może oddziaływać na innych, mniej angażujących się pracowników, podnosząc ich efektywność pracy. Zaangażowani pracownicy odznaczają się większą zdolnością do rozwiązywania problemów wykorzystując innowacje oraz wykazują większą kreatywność w działaniu (Robinson i in., 2007, za: Szabowska-Walaszczyk, 2010). Bronią organizacji oraz pokazują atuty miejsca pracy w dyskusjach z innymi pracownikami. Zaangażowana jednostka pozostaje wierna swojej organizacji, mimo możliwości zmiany środowiska pracy. „Wkłada w pracę dodatkowy wysiłek, nawet jeśli wykracza to poza ich formalne zobowiązania" (Baumruk, 2006, za: badaniahr.pl, 2014). Marta Juchnowicz (2014b, s. 389) dodaje, że tacy pracownicy „(…) wykazują małą absencję i wysoką stabilizację, (…) wpływają pozytywnie na zadowolenie klientów oraz udziałowców".

Badania potwierdziły jednocześnie teorię na temat „łańcucha powiązań" pomiędzy pracownikami, klientami i dodatnim wynikiem finansowym organizacji. Wysoki poziom zaangażowania zapewnia wzrost poziomu usług oferowanych klientom a w konsekwencji wzrost zadowolenia usługobiorców i powtórnych zakupów (Baron, Armstrong, 2008). Anna Szabowska - Walaszczyk (2010) dodaje, że takie zachowania pracownicze mają pozytywny wpływ na zachowania konsumentów i chętnie reklamują daną organizację czy markę w środowisku, tworząc bezpłatny marketing.

Wydaje się więc istotne, jakie czynniki organizacyjne, społeczne, psychologiczne warunkują wysoki poziom zaangażowania i przywiązania pracownika do organizacji.

Armstrong (2007) do czynników tworzących zaangażowanie pracownika zalicza: chęć pozostania pracownikiem danej firmy, akceptacja jej wartości i celów, a także gotowość do podjęcia ponadobowiązkowego wysiłku na rzecz organizacji, w której pracuje.

Juchnowicz (2014) wymienia dziesięć podstawowych czynników mających wpływ na rozwój zaangażowania. Należą do nich: postawy zwierzchników, stosunki z kierownikiem, atrakcyjna praca związana z ciągłymi wyzwaniami, możliwość rozwoju, uczestnictwo jednostki w procesach decyzyjnych, swoboda w działaniu, tworzenie zespołowej kultury korporacyjnej, dbałość o poprawną komunikację wewnętrzną, stworzenie odpowiednich warunków pracy oraz rozwijanie poczucia wsparcia poprzez tworzenie odpowiednich systemów i struktur. Kulikowski i Madej (2014) wskazują na zmienny czas pracy jako czynnik wpływający na wyższe zaangażowanie.

Badania Opie i Henn (2013) ponadto wskazują na zależność zaangażowania od sytuacji rodzinnej pracownika. Wskazują, że wysoki poziom konfliktu praca - rodzina koreluje z niskim zaangażowaniem w pracę.

Ta ostatnia kwestia będzie przedmiotem analiz w dalszej części niniejszego artykułu.

1.3. Zastosowane metody i grupa badana

Do pomiaru zaangażowania w pracę (*work engagement)* zastosowano kwestionariusz Praca i Samopoczucie UWES – Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli i in., 2006) dostępny w polskiej wersji językowej na stronie internetowej autora (Schaufeli, 2013). Kwestionariusz składa się z 17 twierdzeń odnoszących się do pracy badanego, ocenianych na skali od 0 do 6 (0 – nigdy, 6 – zawsze) pogrupowanych w 3 podskale: wigor (*vigor*), zaabsorbowanie (*absorbtion*) oraz oddanie się pracy (*dedication*).

Rzetelność i trafność narzędzia UWES była analizowana przez autorów w badaniach w różnych warunkach kulturowych (Schaufeli i in., 2006). Autorzy narzędzia UWES wskazywali na trafność trzyczynnikowej struktury zaangażowania w pracę w badaniach z wykorzystaniem 17-itemowej skali (Schaufeli i in., 2002). W polskich warunkach analizowano również rzetelność 9 itemowej skali (Kulikowski, Madej, 2014), która ma w niektórych wypadkach lepsze właściwości psychometryczne. Co ciekawe, badacze stwierdzili, że model zakładający istnienie jednego czynnika także jest akceptowalny, jednak to trójczynnikowy model zaangażowania lepiej odwzoruje rzeczywistość (Schaufeli i in., 2006)

W przedstawionych badaniach wzięło udział 236 osób. Strukturę grupy przedstawia tabela nr 1.

Tabela nr 1. Struktura badanej grupy z uwzględnieniem płci i stanu cywilnego badanych

		Stan cywilny badanych		Ogółem
		Wolny	W związku małżeńskim	
Płeć	Kobieta	76	88	164
		32,2%	37,3%	69,5%
	Mężczyzna	33	39	72
		14,0%	16,5%	30,5%
Ogółem		109	127	236
		46,2%	53,8%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne

W badanej grupie dominowały kobiety, które stanowiły prawie 70% badanych osób w porównaniu do nieco ponad 30% mężczyzn. W odniesieniu do stanu cywilnego badanych grupy były stosunkowo proporcjonalne. Stan wolny deklarowało 46,7% badanych, z czego ponad 32% stanowiły kobiety, a 14% mężczyźni. W związku małżeńskim pozostawało prawie 54% badanych, w tym ponad 37% kobiet i 16,5% mężczyzn.

Tabela nr 2. Struktura badanej grupy z uwzględnieniem płci badanych i posiadanych przez nich dzieci

		Płeć		Ogółem
		Kobieta	Mężczyzna	
Czy posiadasz dzieci?	NIE	75	36	111
		32,3%	15,5%	47,8%
	TAK	87	34	121
		37,5%	14,7%	52,2%
Ogółem		162	70	232
		69,8%	30,2%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne

Posiadanie dzieci deklarowało ponad 52% badanych, z czego ponad 37% stanowiły kobiety. Osoby, które nie miały dzieci to prawie 48% ankietowanych. W tym wypadku również większą grupę stanowiły kobiety.

Tabela nr 3. Struktura badanej grupy z uwzględnieniem stanu cywilnego i posiadanych przez nich dzieci

		Czy posiadasz dzieci?		Ogółem
		Nie	Tak	
Stan cywilny badanych	Wolny	94	11	105
		40,5%	4,7%	45,3%
	W związku	18	109	127
		7,8%	47,0%	54,7%
Ogółem		112	120	232
		48,3%	51,7%	100,0%
Chi2 Pearsona=130,69, p=0,000				

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki w tabeli nr 3 pokazują, że wśród badanych dominuje tendencja charakterystyczna dla całego kraju. Dzieci posiadają w większości osoby pozostające w związkach małżeńskich (ponad 47% badanych). Osoby w stanie wolnym posiadające dzieci stanowią zaledwie niecałe 5% badanych. Natomiast 8% badanych pozostających w związkach małżeńskich z różnych powodów nie posiada dzieci. Powody te nie były jednak przedmiotem niniejszych badań.

1.4. Zaangażowanie w pracę pracowników w oparciu o uzyskane wyniki kwestionariusza UWES

Kwestionariusz UWES, jak wspomniano wcześniej, mierzy zaangażowanie w pracę jako *work engagement*. Wyniki i analizy statystyczne uzyskane na podstawie danych z kwestionariusza UWES przedstawiają tabele 4, 5, 6 i 7.

Tabela nr 4. Istotność różnic w zakresie zaangażowania w pracę pomiędzy kobietami i mężczyznami

	Płeć	N	Średnia	t	Istotność (dwustronna)
UWES_ABS	Kobieta	377	19,74	**2,300**	**,022**
	Mężczyzna	242	18,49		
UWES_DE	Kobieta	377	17,01	,802	,423
	Mężczyzna	242	16,61		
UWES_VI	Kobieta	377	20,59	-,212	,832
	Mężczyzna	242	20,70		
Wynik ogólny UWES	Kobieta	374	53,9519	1,254	,211
	Mężczyzna	239	52,3013		

Źródło: Opracowanie własne

Analiza istotności różnic w zakresie zaangażowania w pracę pracowników różnej płci wskazuje na istotne statystycznie różnice w zakresie wyników skali Absorbcji ($p<0,05$), co sugeruje, że badane kobiety jako pracownicy wykazują większy poziom pochłonięcia pracą. Kobiety opisują siebie jako bardziej wciągnięte w wykonywane zadania, nie czują upływu czasu i mają nierzadko problemy z oderwaniem się od swojej pracy.

Tabela nr 5. Istotność różnic w zakresie zaangażowania w pracę osób pozostających w stanie wolnym i w związkach

Stan cywilny		N	Średnia	t	Istotność (dwustronna)
UWES_ABS	Wolny	109	17,66	**-2,377**	**,018**
	W związku	129	19,48		
UWES_DE	Wolny	109	15,66	-1,374	,171
	W związku	129	16,63		
UWES_VI	Wolny	109	19,06	-1,631	,104
	W związku	129	20,17		
Wynik ogólny UWES	Wolny	107	49,43	-1,897	,059
	W związku	129	13,44		

Źródło: Opracowanie własne

Analiza istotności różnic w zakresie zaangażowania w pracę pracowników o różnym stanie cywilnym także wskazuje na istotne statystycznie różnice w zakresie wyników skali Absorbcji ($p<0,05$). Osoby w związkach małżeńskich, wbrew potocznemu mniemaniu, wykazują większy poziom zaabsorbowania pracą. Poświęcają jej znacznie więcej uwagi i czasu, traktując ją jako istotny element swego funkcjonowania.

Tabela nr 6. Istotność różnic w zakresie zaangażowania w pracę osób posiadających dzieci i bezdzietnych

Czy posiadasz dzieci?		N	Średnia	t	Istotność (dwustronna)
UWES_ABS	TAK	122	19,34	1,807	,072
	NIE	112	17,97		
UWES_DE	TAK	122	16,43	,623	,534
	NIE	112	16,00		
UWES_VI	TAK	122	20,03	1,090	,277
	NIE	112	19,32		
Wynik ogólny UWES	TAK	121	52,8264	1,680	,094
	NIE	111	49,8739		

Źródło: Opracowanie własne

W zakresie zaangażowania w pracę osoby posiadające dzieci i bezdzietne nie różnią się pod względem statystycznym. Jest to pozytywna informacja mówiąca o tym, że osoby pełniące rodzicielskie mimo dodatkowych obowiązków i pełnienia dodatkowych ról równie aktywnie angażują się w pracę zawodową jak osoby nie posiadające dzieci. Potoczne opinie mówiące o tym, że, zajmując się dziećmi, pracownik zaniedbuje obowiązki pracownicze, nie mają więc potwierdzenia w wynikach badań.

Tabela nr 7. Istotność różnic w zakresie zaangażowania w pracę osób różnej płci posiadających dzieci i bezdzietnych

UWES_ABS		Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność
Matka	Ojciec	,478	1,105	,999
	Kobieta bez	,568	,909	,989

	dzietna			
	Mężczyzna bezdzietny	**3,448***	**1,224**	**,037**
Ojciec	Matka	-,478	1,105	,999
	Kobieta bez dzietna	,091	1,043	1,000
	Mężczyzna bezdzietny	2,971	1,327	,157
Kobieta bez dzietna	Matka	-,568	,909	,989
	Ojciec	-,091	1,043	1,000
	Mężczyzna bezdzietny	2,880	1,168	,094
Mężczyzna bezdzietny	Matka	**-3,448***	**1,224**	**,037**
	Ojciec	-2,971	1,327	,157
	Kobieta bez dzietna	-2,880	1,168	,094

Źródło: Opracowanie własne

Analiza ANOVA i testy post hoc wykazały istnienie ciekawej zależności obalającej kolejny mit istniejący wśród pracodawców, chętniej zatrudniających mężczyzn bez zobowiązań aniżeli kobiety - matki. Wyniki analiz wskazują, że kobiety posiadające dzieci w zakresie skali Absorbcja wykazują wyższe wyniki aniżeli mężczyźni bezdzietni, co sugerowałoby, że matki więcej uwagi i czasu poświęcają swojej pracy niż bezdzietni panowie. Z punktu widzenia zarządzania personelem kobiety wychowujące dzieci wydają się być pracownikami, którzy chętniej poświęcają swój czas na pracę. Być może praca stanowi dla tych kobiet swego rodzaju odskocznię od obowiązków rodzinnych, dzięki czemu poświęcają jej większe zainteresowanie aniżeli mężczyźni, którzy dzieci nie mają.

1.6. Podsumowanie

Wyniki przedstawionych analiz miały na celu analizę istniejących (bądź nie) zależności w zakresie zaangażowania w pracę osób posiadających różny stan cywilny i pełniących różne role rodzicielskie.

Wyniki analiz wskazały na istotne statystycznie różnice w zakresie skali absorbcji UWES pomiędzy kobietami a mężczyznami, osobami pozostającymi w stanie wolnym i zamężnymi i osobami bezdzietnymi i posiadającymi dzieci, na korzyść tych pierwszych. Kobiety, osoby w związkach małżeńskich i posiadające dzieci wykazywały wyższy poziom zaabsorbowania pracą i pochłonięcia nią aniżeli pozostałe badane grupy. tym samym wyniki ninijeszych badań obalają błędne przekonania, że kobiety zamężne, planujące posiadanie dzieci czy już będące matkami są mniej zaangażowanymi pracownikami w porównaniu z tzw. "mężczyznami bez zobowiązań".

Bibliografia:

1. Armstrong, M. *Zarządzanie zasobami ludzkimi,* Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Business, 2007
2. Bakker, A. B., Demerouti, E. Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 2008, 13, 209–223.
3. Baron, A., Armstrong, M. *Zarządzanie kapitałem ludzkim- uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom* Kraków: Oficyna Wolters Kluwer, 2008

4. Opie, T., Henn, C.M. Work-family conflict and work engagement among mothers: Conscientiousness and neuroticism as moderators. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, *39*(1), Art. #1082, 12 pages, 2013, http:// dx.doi.org/10.4102/sajip. v39i1.1082,
5. Halbesleben, J. R. B., Wheeler, A. R. The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. Work and Stress, 22, 2008, p.242–256.
6. Kanungo, R.N. Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 1982, *67, 3*, 341-349
7. Kulikowski, K. , Madej, M. Zaangażowanie w pracę – problemy z pomiarem, *Problemy Zarządzania*, 2014, vol. 12, nr 1 (45): 99 – 112
8. Juchnowicz, M. *Zaangażowanie pracowników: sposoby oceny i motywowania*, , Warszawa Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2010
9. Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., Boulian, P.V. Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59,603-609, 1974
10. Ratajczak, Z. *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa: PWN, 2007
11. Salanova, M., Agut, S., Peiro´, J. M. Linking organizational resources and work engagement to employee performance and costumer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 2005, 90, 1217–1227.
12. Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. & Salanova, M. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. Educational and Psychological Measurement, 66, 701-716, 2006
13. Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. The conceptualization and measurement of work engagement: A review. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: The essential theory and research*. New York: Psychology Press, 2010.
14. Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A.B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92, 2002
15. Salancik, G.R., Pfeffer, J. A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*,1978, *23*, 224-253
16. Schaufeli, W. B., Taris, T. W., Bakker, A. B. Dr Jeckyll or Mr Hyde: On the differences between work engagement and workaholism. [w:] R. J. Burke (red.) *Research companion to working time and work addiction*. Cheltenham Glos: Edward Elgar, 2006
17. Szabowska-Walaszczyk, A. Zaangażowanie w pracy i organizacji – przegląd problematyki i narzędzi pomiaru [w:] Zawadzka, A. (red.) *Psychologia zarządzania w organizacji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, ss. 143-169

Contact:
Anna Wolpiuk - Ochocinska, PhD
University of Rzeszow, Faculty of Pedagogy
Ks. J. Jałowego 24
35-959 Rzeszów, Poland
e-mail: awolpiuk@ur.edu.pl

STUDENT ASSESSMENT – HOW DOES PSYCHOLOGY PERCEIVE IT?

Danica Pirsl, Tea Pirsl

Abstract

Psychology has contributed significantly to learning and teaching but has been less frequently applied to student assessment. The paper reviews the contribution of psychology to the explanation of the behaviors concerning assessment, formulation of assessment criteria, reduction of biases and errors in marking. It is argued that one of the most important ways that psychology can contribute to assessment is by providing theory and methods to make implicit influences more explicit. The point is illustrated with examples of how personal construct theory has been used to develop grade descriptors. Some studies argue that there is no such thing as assessing in nowadays interplay of students‘ work and graders, i.e. teachers; however we will investigate how judgment analysis has been used to perceive markers' decisions about students' work.

Keywords: *learning, teaching, students, assessment, influences*

1 INTRODUCTION

Teaching, learning and assessment are all human behaviors and part of the natural subject matter of psychology. For learning and teaching, this is widely recognized (Zinkiewicz, Hammond and Trapp, 2003) and some of the most important theories of student learning draw heavily on more general psychological theories. Research on student assessment has been less closely linked to psychological theory, however, possibly because assessment involves such a wide range of behaviors that it is probably beyond the scope of any single area of psychological theory. Assessment behaviors include setting assignments, in congruence with the set sillabus, formulating assessment criteria, the area debatable ever after, and grade descriptors, marking students' work, providing feedback to students and moderating or agreeing marks. Assessment takes place largely out of sight of students and without student participation, but has significant effects on student learning (Rust, 2002). For example, students may attempt to identify the 'hidden curriculum' that will be the focus of assessment (Sambell and McDowell, 1998), or prepare their work in ways that they believe will impress markers despite not being part of the assessment criteria (Norton, Dickins and McLaughlin Cook, 1996). Assessment criteria can also be used in teaching to improve student learning and achievement (Elander, 2003; Pain and Mowl, 1996; Rust, Price and O'Donovan, 2003). Some aspects of assessment are individual activities undertaken by staff working alone; for example, when marking. Others are collective activities involving small groups of staff (moderating and agreeing marks, for example) or larger 'communities' of academics (developing assessment criteria, for example).

The potential influences on those activities fall into two broad categories. Explicit influences include factors that can be clearly identified, such as formal learning outcomes and assessment criteria, or the level of agreement between markers. Implicit influences include factors that are less transparent, such as the accumulated experience and shared practice that are not easily codified in formal language, and the tacit knowledge that informs the judgments that markers make when awarding grades. The distinctions between these categories are not always completely clear; an individual marker working alone, for example, may be affected by shared practice in their department or institution, and many influences on assessment will

have both implicit and explicit aspects. The framework is intended to serve a heuristic function in the application of psychological theory and research to different aspects of student assessment.

One approach to assessment that is consistent with recent policy and good practice is to make all the influences as explicit as possible. Precept 2 of the Quality Assurance Agency (QAA) code of practice for assessment of students is that 'The principles, procedures and processes of all assessment should be explicit, valid, and reliable' (QAA, 2000, p. 6). The rights of students to information about assessment are also increasingly recognized; 'Wherever possible, students have a right to know how their essays will be marked and, generally speaking, students have a right to know afterwards the basis on which their marks were awarded' (Miller, Imrie and Cox, 1998, p. 113).

There is probably a limit to the extent to which all of the influences on assessment can be made explicit, however, and it has been argued that some aspects of assessment can only be understood through shared experience (e.g. Rust *et al*., 2003). Explicit and implicit aspects of assessment require different research strategies and one of the issues raised by the application of psychology to student assessment is the extent to which it is possible and desirable to make the process fully explicit.

This paper reviews the types of behavior that are involved in assessment and considers areas of psychological theory and research that can be applied to understand the assessment process. Two areas of recent research are described as examples of how psychological theory can be employed to make implicit influences on assessment more explicit. One is the application of personal construct theory to the formulation of grade descriptors. The second is the application of judgment analysis to markers' decisions about grades.

2 GROUP ASSESSMENT

Social psychology should be able to provide methods and theories to help understand how individuals work together in assessment. There are actually very few examples of research where social psychological theory has been applied directly to student assessment. This is despite the very wide range of social psychology factors that potentially influence student assessment, including the establishment and negotiation of group norms, social identities, and groupthink. Perhaps the first issue to consider is the extent to which collective activities are in fact undertaken in a collective way. As the assessment workload increases with rising student numbers (Gibbs and Lucas, 1997), there is greater motivation and potential for individuals to reduce their contribution or commitment to collective aspects of assessment. The Higher Education Quality Council (HEQC) recommended:

> *Methods need to be developed which ensure that the whole group of staff involved in the assessment of a program has opportunities to discuss and compare student work and its relation to desired outcomes* (HEQC, 1997, pp. 21-22).

Responses to recommendations like that could potentially draw on social psychology research on 'social loafing', the tendency for individuals to reduce their motivation and effort when working collectively in a group (Karau and Williams, 1993). Many of the attempts to make the assessment process more transparent and explicit involve group decision making about, for example, the assessment criteria that are to be adopted. Several departments have invested considerable time and effort in the specification of very detailed criteria that are intended to be as explicit as possible (Elander, 2002; Price and Rust, 1999).

Those efforts may be affected by the limitations of group decision making, which have been the subject of a great deal of social psychology research. Group decisions about student

performance should also be as transparent as possible. One study showed how group judgements about students' grades were affected by the 'common knowledge effect', whereby group discussions tend to focus on information already known to the group rather than previously unshared information. Small groups made individual and group judgments about students' grades after reading short descriptions of the students. The group judgments were influenced much more by information available to all the members of the group than by information given to just one member of the group. The effect of information distribution on group judgments appeared to be mediated by individual judgments prior to the group discussion and group judgments were no more accurate than individual judgments (Gigone and Hastie, 1993). It is sometimes argued that attempts to make as much as possible as explicit as possible in student assessment are misguided and devalue those aspects of assessment that can only be understood by active participation in the process. The trend to greater explicitness is sometimes criticized as reification:

> *If reification prevails – if everything is reified, but with little opportunity for shared experience and interactive negotiation – then there may not be enough overlap in participation to recover a coordinated, relevant, or generative meaning. This helps to explain why putting everything in writing does not seem to solve all our problems* (Wenger, 1998, p. 65).

An alternative to 'reifying' assessment is to view it in terms of shared understandings developed through experience. Shared experience is important in the application of marking schemes because

> *…the precise definition of what is required does not necessarily become clear until this has been discussed at coordination meetings e.g. what exactly constitutes explanation rather than description?* (Greatorex, Baird and Bell, 2002, p. 8).

The application of marking schemes has been described as

> *…a social construct negotiated by the members of the community and an individual cognitive construct* (Baird, Greatorex and Bell, 2002, p. 7).

'Communities of practice' are

> *…tight networks or teams in which people can learn from one another yet maintain a shared ownership of the social practice* (Greatorex *et al*., 2002, p. 4).

The concept was applied in Hall and Harding's (2002) research on the implementation of level descriptors in teacher assessment. That study distinguished between schools that exhibited many features of a 'community of assessment practice' and those where individual teachers tended to work largely in isolation from their colleagues. Research has been conducted on the effects of factors that would be expected to help develop a community of practice among examiners, including the distribution of marking schemes, coordination meetings, and use of exemplar scripts. One study compared GCSE history examiners who had been randomly assigned either to a hierarchically organized meeting, a more consensual meeting, or a control group that did not meet. There were few differences between groups either in the examiners' ratings of the usefulness of the procedure (Greatorex *et al*., 2002), or the actual marks they awarded (Baird, *et al*., 2002). It was argued, however, that the markers

involved in the study were already a sufficiently tight and experienced community of practice for the type of meeting not to make a difference (Baird *et al*., 2002).

3 INDIVIDUAL ASSESSMENT

Individual behavior is the natural unit of analysis for most psychological research, so there is much greater scope for the application of psychology to individual aspects of assessment. The activity at the heart of student assessment is the marking itself, when members of staff make judgments about the quality of each student assignment and award a grade. Most of the research on marking has focused on explicit factors such as the consistency or reliability of marking, usually in applications of psychometric and measurement theory. A more recent development is the application of psychological theory to advance understanding of implicit factors, including the tacit knowledge that markers employ when they make judgments about students' work.

3.1. Explicit individualism

Because the task of a marker involves assigning points on a scale for students' work, measurement theory has been employed to estimate the precision of 'measurement' represented by the marking and to identify sources of error or bias. Measurement theory deals mainly with two aspects of measurement; reliability and validity. Reliability refers to the stability or consistency of marking. It has been the focus of most research on marking because it can be estimated from the marks themselves when two or more marks are available for each item of work, as is the case for work that is double marked. Validity refers to the extent to which the marks awarded reflect what the assessment was intended to measure. This is a much more difficult question to deal with than reliability, because it cannot be estimated solely from the marks awarded for each piece of work.

Factors that contribute to an absence of validity can be identified if it is shown that marks were influenced by something the assessment was not intended to measure. It is much more difficult, however, to make a direct comparison between marks awarded and what should have been measured, because there is no 'gold standard' for student assessment with which the grades awarded by markers can be compared. Estimates of the reliability of marking based on the correlation between the marks awarded to the same work by two markers go back to the work of Hartog and Rhodes (1935) and have been continued in modern times by, for example, Laming (1990), Newstead and Dennis (1994), Dracup (1997) and Caryl (1999). The findings show that agreement between pairs of markers is highly variable and is often much lower than is considered desirable. Reliability has improved historically, possibly because of improvements in assessment practice. Reliability is much higher for degree class than for modules or units of assessment, because assessment for degree class is averaged across many units of assessment. However, the reliability of marking for individual items of work still raises questions when it shows that a substantial proportion of the variance in marks is measurement error.

Baird *et al*. (2002) suggested a number of factors that affect reliability of marking. Factors associated with the markers themselves included their expertise, training and experience. Those associated with the marking system included how closely the team of markers worked together and the types of discussion they held, whether they used exemplar work and received feedback on their marking, whether there was double marking, and their sense of ownership of the marking. Factors associated with the marking task were contrasts between the work being marked and the work marked immediately beforehand, and changes in marking practice from the beginning through the middle to the end of a batch of marking.

There is inconclusive evidence about the effects on reliability of factors associated with markers and the marking system. Baird *et al*. (2002) reported research by Weigle (1998) and Lunz, Wright and Linacre (1990) showing that training can improve the intra-rater reliability or the consistency of each individual examiner's marking. However, in one comparison between 'novice', 'competent' and 'expert' markers, the competent and expert markers had more changes made to the grades they awarded after double marking and moderation than did the novice markers (Ecclestone, 2001). In two controlled comparisons, neither providing markers with exemplar scripts along with marks given by the principal examiner, nor taking part in different types of examiners' coordination meetings, had any substantial effects on the reliability of marking (Baird *et al*., 2002). Making the marking scheme more specific may improve reliability (Lenney, Mitchel, and Browning, 1983). Price and Rust (1999) reported that, with some exceptions, the introduction of detailed assessment criteria led to improvements in marking consistency and enabled easier moderation.

Marking research has also focused on potential biases, especially those related to student gender. Blind marking should eliminate the scope for such biases, but the issue arises for work that cannot be easily anonymized, such as student projects, where the supervisor is often one of the markers. One study of marks awarded by supervisors and second markers for student projects found that second markers gave more extreme marks to male students, so males were favored at the top end of the scale and females at the bottom (Bradley, 1984). This was interpreted as a gender bias among the second markers. It was argued that supervisors would be less likely to be biased because they were more familiar with the students' true ability.

This was consistent with the incorrect the stereotype of mediocre female performance (e.g. Nicholson, 1984, p. 76). However, the same type of study conducted by Newstead and Dennis (1990) failed to find evidence of a gender bias. Other data suggested that supervisors could be more rather than less likely to be biased in their marking of student projects. Dennis, Newstead and Wright (1996) used structural equation modeling to analyze the marks awarded to student projects. They found that approximately 30 per cent of the variance in the marks arose from factors that influenced the supervisor but not the second marker, the most likely factor being the supervisor's personal knowledge of the student. A more descriptive study of project marking also indicated that this could be affected by personal knowledge of the student. Staff reported that when marking projects they had supervised, they 'compensated' for the assessment criteria in order to take into account their perception of students' application, conscientiousness, personal pressures, personal progress and contributions during tutorials (Ecclestone, 2001).

3.2. Implicit individualism

The most important implicit factor in marking is probably the tacit knowledge that markers and examiners bring to the judgments they make. Polanyi (1967) defined tacit knowledge as 'that which we know but cannot tell,' but it is a complex concept which has been used with different meanings in a wide range of settings (Eraut, 2000). Tacit knowledge generally refers to knowledge or expertise that is acquired through personal experience, is difficult to formalize, is not readily available to consciousness, and influences behavior in ways that are not mediated by explicit knowledge. Eraut (2000) employed Dreyfus and Dreyfus' (1986) model of skill acquisition to argue that three types of tacit knowledge: tacit understanding, tacit procedures, and tacit rules, play important roles in the development of professional expertise. Ecclestone (2001) argued that as individuals progress from novices to experts, they become more intuitive and less deliberative, less able to articulate the knowledge on which their decisions are based and more reluctant to deliberate because deliberation is associated with novice status.

Tacit knowledge is the rationale for the ‘connoisseur’ model of student assessment. This is sometimes likened to skills such as wine tasting or tea blending and is illustrated by statements such as ‘I cannot describe it, but I know a good piece of work when I see it’ (e.g. Rust *et al*., 2003). The connoisseur model sometimes appears to preclude a systematic understanding of the processes involved in assessment. One approach to this problem has been to examine the shared experiences that are thought to underlie tacit knowledge in assessment, exemplified by research on ‘communities of practice’ in assessment (see earlier discussion of collective aspects of assessment). One limitation of communities of practice as the foundation for standards in student assessment, however, is the increasing fragmentation of academic communities in higher education. This fragmentation is part of the rationale for greater explicitness in assessment. One way that psychology should be able to contribute to understanding student assessment is by helping to make tacit knowledge more explicit. The concept of tacit knowledge is consistent with more general psychological theories of learning and memory. One explanation of tacit knowledge, for example, was in terms of Tulving’s (1972) theory of episodic and semantic memory (Horvath *et al*., 1996). Also, psychological research has had considerable success in making tacit knowledge more explicit in other areas of professional life.

Two areas of psychology that have been applied in this way to assessment are personal construct theory and theories of judgment and decision making. Personal construct theory (Bannister and Fransella, 1971; Kelly, 1955) focuses on individuals’ active efforts to construe or understand the world and provides a systematic theoretical framework for understanding tacit knowledge. The research method associated with the theory is the repertory grid, which is used to allow an individual’s personal understandings or constructs to emerge through the process of making comparisons. Baird (1999) argued that examiners make two types of comparison when marking; to decide whether scripts are similar to archive scripts at the same grade; and to decide whether scripts fit a personal construct of scripts at particular grades.

The repertory grid technique has been adapted to investigate student assessment by eliciting information from examiners about their tacit understandings of the important differences between work at different grades. This information is then incorporated in explicit grade descriptors for the guidance of other markers and examiners. Greatorex used repertory grids to develop grade descriptors for A-level accounting examinations (Greatorex, 2001, 2002; Greatorex, Johnson and Frame, 2001). The research involved presenting examiners with triads of examination answers and asking them in an interview to describe the ways in which the two that were awarded the same grade were similar to and different from a script with a lower grade. The approach employed a ‘discriminator model’ that focused on unique features of work at different grades, rather than progressive characteristics.

This method was used to develop grade descriptors that provided a formal representation of the senior examiners’ tacit knowledge about the qualities that distinguish performance at a particular grade (Greatorex, 2002).

This challenges frequent assumptions about the necessarily tacit nature of the relevant expertise. In one classic example, information from pathologists’ examinations of biopsy slides were used to predict survival times for patients with Hodgkin’s disease. The pathologists’ overall ratings of disease severity were not related to survival times, but were related to statistical combinations of several characteristics of each slide (Einhorn, 1972). The situation in student assessment is analogous in that markers must make an overall judgment about the quality of students’ work in which a number of specific cues – the assessment criteria – should be represented. The difference between student assessment and clinical judgment, however, is that for student assessment there is no equivalent of survival time against which to compare the markers’ judgments; there is no ‘gold standard’ for student performance. However, judgment analysis can still be used to ‘capture’ individual marking

policies. Elander and Hardman (2002) conducted a study in which markers made separate ratings of seven assessment criteria for examination answers, as well as awarding an overall mark for each answer.

4 CONCLUSIONS

The range of behaviors that are involved in assessment is unlikely to be integrated by any single area of psychology, but almost all are potentially amenable to the application of at least one area of research or theory. The most promising aspects of assessment from this point of view are those that are traditionally regarded as implicit. Implicit factors are by definition those requiring further explanation, so it is not a surprising conclusion that these should be the main focus for further research. What is perhaps surprising is the relative lack of attention that psychologists have paid to this aspect of assessment, because psychology has had significant success in making more explicit the influences on other types of complex judgment. In medicine, for example, applications of decision theory and judgment analysis have made substantial contributions to improving the diagnosis and treatment of illness.

It might be argued that because tacit knowledge is based in experience, it can only be understood through shared activity, practice and experience. This is almost to suggest that certain aspects of professional practice in student assessment are inherently mysterious or unknowable and that attempts to understand them in explicit terms could not succeed. Against this is the fact that psychology has achieved exactly that in a number of other areas. Indeed, it is in the nature of psychology that it should be capable of advancing understanding of aspects of human behavior about which the protagonists have limited introspective insight and where subjective accounts may be misleading or self-serving. The record of applied psychological research in the workplace, in medicine, and indeed in almost every other aspect of education, strengthens the claim that psychology should be able to contribute to understanding and improving student assessment.

The claim is further strengthened by the results of the work that has been conducted so far in this area, which have led to more authentic grade descriptors and insights into marking judgments. It might alternatively be argued that although psychology could help to articulate what is presently implicit, it could never provide a complete account of what is involved in assessment. This is because such an account will always include elements of shared experience and tacit knowledge that will resist explication. This is very probably true, at least while student assessment continues to be conducted by communities of staff working closely together, so that psychology can only provide a *contribution* to improving understanding and improving practice. Student assessment has many aspects and both practitioners and researchers must find a balance between different approaches. Where aspects of assessment do become more explicable through careful research, however, we should recognize that the balance between implicit and explicit factors can change, at least temporarily.

Research like that of Greatorex on the development of grade descriptors supports professional practice by providing descriptors that captured more clearly the understandings of expert practitioners about the meanings of grades. Research like that of Elander and Hardman can help to guide practice in moderating and agreeing marks by highlighting ways in which markers may have different perspectives in their readings of examination answers. Any of the research findings described in this article could provide the stimulus for reflective debate among practitioners. This debate can feed into the shared and tacit experience of assessment, because those aspects need not be insulated from those that can be made more explicit.

The distinctions drawn in this paper between different aspects of assessment serve the heuristic purpose of organizing material more than they represent natural divisions between distinct phenomena. It is also worth knowing more, and more explicitly, about assessment,

because of the influence of assessment on student learning. The more that can be understood about assessment in explicit terms, the more can be explained to students in ways that improve learning and achievement. There is no gold standard or external criterion for the overall quality of an essay or examination answer, so the mark reflects a judgment in which various aspects of the work are weighed in the mind of the marker. It is possible that aspect-specific assessment criteria may open the door to studies of the validity of marking. Separate ratings by markers of the extent to which an essay answered the question, developed arguments, used evidence and so on, could be compared with more objective information from the essay itself. A content analysis of essays could potentially identify the parts of the essay that contributed to meeting the various aspect-specific criteria.

Research of this type would answer questions about markers' ability to identify and evaluate specific aspects of students' work, the extent to which different specific criteria are in fact independent of one another, and how specific aspects of students' work influence the judgments made by markers. Moreover, research of this type could form the basis for alternative assessment methods that employ specific rather than global assessments.

Sources

1. BAIRD, J. *Are examination standards all in the head? Experiments with examiners' judgments of standards in A-level examinations*. Paper presented at the British Psychological Society Conference, Institute of Education, London. 1999.
2. BAIRD, J., GREATOREX, J. and BELL, J. F. *What makes marking reliable? Experiments with UK examinations*. Paper presented at the International Association for Educational Assessment Conference, Hong Kong. 2002.
3. BANNISTER, D. and FRANSELLA, F. *Inquiring man: the theory of personal constructs*. Harmondsworth: Penguin. 1971.
4. BRADLEY, C. Sex bias in the evaluation of students. *British Journal of Social Psychology*, 23, 147-163. 1984.
5. CARYL, P. G. Psychology examiners re-examined: a 5-year perspective. *Studies in Higher Education*, 24, 61-74. 1999.
6. DENNIS, I., NEWSTEAD, S. E. and WRIGHT, D. E. A new approach to exploring biases in educational assessment. *British Journal of Psychology*, 87, 515-534. 1996.
7. DRACUP, C. The reliability of marking on a psychology degree. *British Journal of Psychology*, 88, 691-708. 1997.
8. DREYFUS, H. L. and DREYFUS, S. E. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the area of the computer*. Oxford: Basil Blackwell. 1986.
9. ECCLESTONE, K. "I know a 2.1 when I see it": understanding degree standards in programmes franchised to colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 25, 301-313. 2001.
10. EINHORN, H. J. Expert judgment and mechanical combination. *Organizational Behavior and Human Performance*, 7, 86-106. 1972.
11. EINHORN, H. J. Expert judgment: some necessary conditions and an example. In T. Connolly, H. R. Arkes and K. R. Hammond (Eds.), *Judgment and decision making: an interdisciplinary reader* (2nd edition, pp. 324-335). Cambridge: Cambridge University Press. 2000.
12. ELANDER, J. Developing aspect-specific assessment criteria for examinations and coursework essays in psychology. *Psychology Teaching Review*, 10, 31-51. 2002.
13. ELANDER, J. A discipline-based undergraduate skills module. *Psychology Learning and Teaching*, 3, 48-55. 2003.

14. ELANDER, J. and HARDMAN, D. An application of judgment analysis to examination marking in psychology. *British Journal of Psychology*, 93, 303-328. 2002.
15. ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136. 2000.
16. GIBBS, G. and LUCAS, L. Coursework assessment, class size and student performance: 1984-94. *Journal of Further and Higher Education*, 21, 183-192. 1997.
17. GIGONE, D. and HASTIE, R. The common knowledge effect: information sharing and group judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 959-974.1993.
18. GREATOREX, J. Making the grade – how question choice and type affect the development of grade descriptors. *Educational Studies*, 27, 452-464. 2001.
19. GREATOREX, J. Making accounting examiners' tacit knowledge more explicit: developing grade descriptors for an accounting A-level. *Research Papers in Education*, 17, 211-226. 2002.
20. GREATOREX, J., BAIRD, J. and BELL, J. F. *'Tools for the trade': what makes GCSE marking reliable?* Paper presented at the Learning Communities and Assessment Cultures: connecting research with practice conference, University of Northumbria, Newcastle upon Tyne. 2002.
21. HALL, K. and HARDING, A. Level descriptors and teacher assessment in England: towards a community of practice. *Educational Research*, 44, 1-16. 2002.

Contact

Dr. Danica Pirsl, Ph.D.
University of Nis, Faculty of sport
Carnojevica 10a, Nis, Serbia
Tel: +381 18 526 804
email: danicapirsl@gmail.com

HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE

HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

HISTORICKÝ VÝVOJ ZDRAVOTNEJ EDUKÁCIE

HISTORICAL DEVELOPMENT OF HEALTH EDUCATION

Drahomíra Gracová

Abstrakt

Našim zámerom je priblížiť historický vývoj zdravotnej výchovy a vzdelávania v jednotlivých etapách vývoja ľudstva a poukázať na dejinné súvislosti, ktoré tento proces ovplyvnili. Sústredíme sa hlavne na charakteristiku hlavných znakov andragogických, pedagogických a medicínskych prístupov typických pre jednotlivé historické etapy vývoja zdravotnej edukácie. Zameriame sa aj na edukačné aspekty súvisiace s problematikou zdravia. Našim zámerom sú jednotlivé špecifiká tvorby kurikula preventívnych programov v oblasti zdravotnej edukácie v kontexte historického vývoja.

Kľúčové slová: *zdravotná výchova, zdravotná edukácia, osveta, kurikulum*

Abstract

The aim of presented paper is to describe the historical development of health education in particular stages of human development and to point out the historical connections that have affected this process. Primarily, the focus is on description of main characteristics of andragogical, pedagogical and medical approaches that are typical for individual historical stages of the health education development. The paper is focused on educational aspects related to health issues. The goals are particular specifics of creation of preventive programs curricula in the field of health education in context of historical development.

Key words: *health education, public awareness, curriculum*

ÚVOD

Zdravie človeka a snahy o jeho zachovanie posilnenie, či prinavrátenie patrili od najstarších čias existencie a vývoja spoločnosti k jej základným potrebám. História starostlivosti o zdravie sa týka tak jednotlivca, ako aj celej populácie, pretože v historiografickej časti sleduje aj život jednotlivých predstaviteľov, ktorí ju ovplyvnili. Tým, že sa jej obsah prehodnocuje v kontexte vývoja spoločnosti (používa sa v nej historická analýza), je história zároveň vedou historicko-spoločenskou. Počiatky zdravotnej výchovy a vzdelávania predstavujú historicky pôvodnú formu starostlivosti o zdravie v boji proti chorobám a úsilie o upevnenie fyzického a psychického zdravia. V pravekom liečiteľstve a v počiatočnom období nám paleopatologické nálezy umožňujú utvoriť si obraz o schopnostiach vtedajších liečiteľov a našich predkov. Historická analýza umožňuje v celej šírke pochopiť starostlivosť o zdravie v príslušnej lokálnej, národnej, ale aj vo svetovej dimenzii, od najstarších čias existencie človeka. Väčšinou prevládajú názory, že človek je vo svojej podstate bytosť biopsychosociálna. Z hľadiska biologickej adaptácie sa však za dlhé obdobia človek nezmenil. Sila jeho adaptácie je zakódovaná v adaptácii sociálnej, v menení podmienok životného prostredia. Uvedené podmienky si vyžadujú aj neustále zmeny v podmienkach starostlivosti o zdravie, čo bezprostredne determinuje aj jej výsledok – samotnú históriu tejto starostlivosti.

1 HISTORICKÝ VÝVOJ ZDRAVOTNEJ EDUKÁCIE

Starostlivosť o zdravie ľudí je stará ako ľudstvo samo. Zdravie a choroba, život a smrť fascinovali ľudí vo všetkých epochách. Preto je medicína jednou z najstarších vied a jej úspechy majú a vždy budú mať nesmierny význam pre každého človeka. Dejiny medicíny tvoria podstatnú stránku vývoja vedeckého poznania a ľudskej kultúry vôbec. Zaoberajú sa vznikom a vývojom liečiteľstva, lekárskej vedy i praxe, ako aj samostatnej oblasti poznávania človeka, prírody spätej s jeho pracovnou aktivitou a sociálnym životom. Dejiny teda vždy majú aj edukačný rozmer. Od začiatku svojej existencie sa ľudstvo stretávalo s rôznymi ochoreniami, ktoré často ohrozovali jeho život. Úsilie nájsť možnosti, ako sa chorobám vyhnúť, resp. ich liečiť sa prejavujú už v etape prapôvodného liečiteľstva. Vznik medicíny ako vedy je spätý s klasickým antickým obdobím, predovšetkým s rozvojom racionality, prehlbovaním a diferenciáciou poznávania a so vznikom profesionálneho lekárskeho povolania. Počas svojho pôsobenia od úsvitu dejín ľudskej spoločnosti dodnes prešla medicína vývojom, ktorého jednotlivé etapy iniciovali zásadné objavy, poznatky a metódy v prírodných a technických vedách, ako aj medicíny samej. Mnohí autori konštatujú, že vývoj zdravotnej edukácie prebiehal zároveň s vývojom starostlivosti o ľudské zdravie už v najstarších obdobiach života človeka. Preto podľa L. Hegyiho, Z. Takáčovej, D. Brukkerovej (2004, s. 5) „dejiny zdravotnej výchovy môžeme považovať za súčasť dejín medicíny, za integrálnu súčasť dejín ľudskej spoločnosti, jej kultiváciu, odovzdávanie poznatkov ďalším generáciám, zároveň za súčasť výchovy a vzdelávania dospelých v špecifickej oblasti – zdravotnej výchove“. História a vývoj zdravotnej edukácie majú svoje vývojové etapy. Ich periodicita zodpovedá vývinovým etapám spoločnosti. História zdravotníckej osvety u nás je súčasťou histórie výchovy a vzdelávania dospelých, čo dokumentujú názory viacerých významných odborníkov zaoberajúcich sa danou problematikou. Prínosom sú práce, ktoré vznikali predovšetkým v zdravotníckych inštitúciách, ale aj iné o ktoré sa opierame.

1.1 Praveké liečiteľstvo

Archeologické i paleopatologické nálezy umožňujú utvoriť si pomerne presný obraz predkov. Umožňujú načrtnúť nielen obraz ich spôsobu života, ale aj zdravotného stavu ľudí, ktorí obývali našu planétu v pradávnej minulosti. Analýzou kultúr v jednotlivých oblastiach môžeme rekonštruovať aktívnu zdravotnícko-sociálnu činnosť v rámci starostlivosti o ľudské zdravie a boja o záchranu života. Ľudská praktická skúsenosť bola základom, z ktorého vzniklo nielen empirické liečiteľstvo a jeho metódy a prostriedky, ale i medicína vôbec. Tento prvotný stupeň vývoja medicíny môžeme označiť podľa M. Beniaka, a kol. (1989, s. 9) ako primitívne inštinktívne liečiteľstvo. Neskôr na základe ľudského myslenia a poznania podmienené rozvojom vznikali aj účinné liečiteľské zásahy. Pri využívaní prírodných zdrojov, prostriedkov rastlinného a živočíšneho pôvodu vzniká prírodné liečiteľstvo, ktoré sa stalo základom neskoršej vedeckej medicíny. Do pôvodného empirizmu a akumulácie životných skúseností sa neskôr včlenila iracionálna viera v duchov a démonov. Vzniká tzv. kultovo-magické liečiteľstvo.

1.2 Staroveká medicína

Je charakteristická vysokou úrovňou čínskeho lekárstva. Veľký význam v tomto období mali encyklopedické diela, spisy, pravidlá správnej výživy, životosprávy a i. Diela tohto typu poznáme nielen z antickej Číny, Indie, Perzie, Mezopotámie, ale i Egypta, Grécka, Ríma a Byzancie. O medicíne nachádzame zmienky v knihách života Ajur-Védach. Obsahujú bohaté údaje o chorobách, ich liečení hygiene a opatreniach proti nákazlivým chorobám. Viaceré zachované a dostupné spisy majú zdravotno-výchovný charakter. Naše poznanie

egyptskej kultúry i medicíny sa zakladá najmä na textoch zachovaných papyrusov a rozličných hieroglyfických nápisoch a maľbách na stenách hrobiek a sarkofágov (Duinová, Sutcliffová, 1997, s. 18). Z písomností, ktoré sa zachovali je významný Smithov papyrus, Ebersov papyrus, Káhunský papyrus. Staroveká medicína vyvrcholila v antickom Grécku a Ríme a stala sa neskôr základom európskej lekárskej vedy. Dokazujú to mnohé literárne i umelecké diela.

Najvýznamnejšou osobnosťou nielen gréckej, ale aj starovekej medicíny vôbec bol **Hippokrates** (460 – 377 pred.n.l.), nazývaný otcom gréckeho lekárstva. Spisy, ktoré obsahujú Hippokratovu koncepciu medicíny spísanú jeho žiakmi, sa súhrne nazývajú Corpus Hippocraticum. Je to približne 70 rukopisov, ktoré obsahujú podrobné opisy konkrétnych prípadov, myšlienky o lekárskej praxi, ako aj dôležitosť funkcie životného prostredia pre zdravie človeka (Duinová, Sutcliffová 1997, s. 19). Hippokrates učil, že „liečenie musí vychádzať z poznania choroby, i všetkých jej príznakov (symptómov), sa musí opierať o logické zovšeobecnenia a praktickú skúsenosť“. V jeho prácach sú zahrnuté názory na anatómiu, fyziológiu, dietetiku, hygienu, telesné cvičenie ako aj samotné zdravotníctvo. Za tieto názory sa právom pokladá za zakladateľa vedeckej medicíny. Medzi rímskych lekárov patril **Soranos z Efezu,** ktorý napísal prvú učebnicu o pôrodníctve „De arte obstetrica morbisque mulierum“. Ďalší rímsky lekár **Galenos** (130 – 200 n. l.) v diele „De sanitae tuenda“ (O nevyhnutnosti uchovávať si zdravie) okrem iného zahrnul poznatky z anatómie, hygiene aj správnej životospráve. V starom Ríme sa veľmi dbalo na dodržiavanie osobnej ale i verejnej hygieny a bola aj prvýkrát zavedená štátom organizovaná výchova lekárov v období rozvoja rímskeho impéria.

1.3 Obdobie stredoveku

Koncom prvého tisícročia nášho letopočtu vznikla v meste Salerne na juhu Talianska lekárska škola, v ktorej významné miesto vo výučbe patrilo správnej hygiene a životospráve. Salernská škola vznikla koncom 8. storočia a existovala až do roku 1812. Najznámejšie medicínske texty propagovali spis o režime zdravej životosprávy Regiment zdraví „Regimen Sanitatis Salernitanum“ (Salernské pravidlá zdravia), ktorý bol preložený do viacerých jazykov, autorom bol pravdepodobne **Arnold z Villanovy** (1234 – 1311). Vzniklo mnoho poučných diel, ktoré sa po stáročia tradovali nielen v liečiteľsko-medicínskych a lekárskych aktivitách, ale poučenia z nich prenikali medzi široké vrstvy obyvateľstva a jeho sociálno-spoločenské skupiny. Knihy a spisy sa prepisovali ručne, neboli však sprístupnené pre všetkých (Takáčová, Hegyi, 2004a). Zdravotno-výchovné poučenia sa preto väčšinou formovali do podoby veršov, aby boli ľahko zapamätateľné (Beniak 1991,1993, Schott et al. 1994). Medicínou antického Ríma sa končí vývoj starovekého lekárskeho poznania a starovekej liečiteľskej praxe. Vývoj západnej medicíny v období medzi antikou a novovekom delia historici medicíny na kláštornú a scholastickú a vývoj východnej medicíny na byzantskú a arabskú. Významnou súčasťou **stredovekej medicíny** bola arabská medicína. Medzi významných arabských lekárov patrí známy perzský lekár **Rhazes z Perzie** (865 – 925) nazývaný aj arabským Hippokratom. Napísal množstvo lekárskych diel, ktoré vyšli po jeho smrti v 13. storočí súhrne pod názvom Continens Rhasis. Encyklopedické dielo obohatilo medicínu o množstvo nových poznatkov, skúseností a medicínskych postupov. Tieto publikácie „Pre tých, čo nemajú lekárov a O lekárstve chudobných“ možno pokladať za začiatky sociálneho lekárstva. Jeho 10 – zväzkové dielo „Liber ad almansore“ (Almazorova lekárska kniha), v ktorom sa podrobne opisovali choroby a ich liečba, toto dielo ako uvádzajú E. Sedláčková, Z. Hlávková (1995, s. 22) patrilo až do novoveku k najpoužívanejším učebniciam medicíny. Arabskú medicínu stredoveku najviac preslávil **Abu ali Ibn Sina,** známy pod menom **Avicenna** (980 – 1038 n.l.) autor diela „Canon medicinae“, ktoré sa stalo základnou učebnicou lekárstva na vtedajších a neskorších stredovekých univerzitách.

Zahrňuje medicínsku prevenciu a kuratívu, poznatky z anatómie, fyziológie, etiológie, symptomatológie a dietetiky. Zdravotná výchova a vzdelávanie našich predkov záviseli od ich znalostí, vedomostí, spoločenskej a kultúrnej úrovne i materiálnych podmienok života. Podľa M. Beniaka (1993, s. 7) vznik a rozvoj zdravotnej výchovy a vzdelávania v najstarších obdobiach na našom území Slovenska závisel od viacerých sociálno-ekonomických, kultúrnych a iných faktorov. Historický prelom vo vývoji výchovy a vzdelávania dospelých nastal príchodom solúnskych bratov a učencov **Konštantína a Metoda** na Veľkú Moravu. Dôležitou súčasťou bolo vytvorenie zrozumiteľného písma, ktorým vznikli podmienky, aby sa národ vychovával a vzdelával aj v záujme zdravia. Príchod Konštantína a Metoda nás zaradil medzi civilizované európske spoločenstvá, nové myšlienky vedeli zaznamenať písmom a zároveň uchovať ich pre budúce generácie (Kučera, Kostilský, 1990). Pád Veľkej Moravy poznamenal náš historický vývoj. S nástupom feudálneho zriadenia výchovná a vzdelávacia činnosť sa sústredila v rukách kňazov a mníchov. Cirkev získala dominantné postavenie v pôsobení na všetky vrstvy ľudu. Výchova mala v tomto období teologicko-dogmatívny charakter (Gallo, Škoda, 1986). Jej ideológia sa nielenže uplatňovala ako zdroj upevňovania moci, ale najmä prostredníctvom svojej filozofie ovládala aj vedecké myslenie. Práve pomocou medicíny a priamo riešením mnohých zložitých problémov, ktoré v tomto období vyplývali zo zlého zdravotného stavu ľudí žijúcich v týchto časoch, nadobúdala cirkev svoju autoritársku moc. Mala na to jedinečnú príležitosť, pretože vychádzala z kresťanského učenia, ktoré hlásalo povinnosť pomáhať blížnym, chorým a postihnutým.

1.4 Obdobie humanizmu a renesancie prináša cesty k novovekému vývoju. Humanizmus a renesancia predstavujú jednu z rozhodujúcich etáp kultúrno-spoločenských dejín. Z niektorých diel vyšli konkrétne úvahy o účelnejšej spoločenskej realizácii medicíny a hygieny. Ich autormi boli utopickí filozofi, ktorí zdôrazňovali nevyhnutnosť chrániť zdravie všetkých ľudí a úlohu lekára pri ozdravovaní spoločnosti (Junas, Bokesová-Uherová, 1985). Pri sprístupňovaní poznatkov a vzdelania zohral prelomovú úlohu vynález kníhtlače **Johanna Gutemberga** v polovici 15. storočia, ktorý sa veľmi rýchlo začal prakticky využívať. V tom čase bola známa benátska tlačiareň. Pomocou kníhtlače sa šírili rôzne náboženské spisy, učebnice. Ako uvádza M. Beniak (1993, s. 11) začiatky samotnej zdravotnej výchovy súvisia s rozvojom celkovej vzdelávacej a osvetovej aktivity. Medzi prvými spismi, ktoré boli tlačené boli spisy zdravotno – výchovné. Tlač sa stala novým výchovným prostriedkom. V knižnici Matice Slovenskej v Martine môžeme nájsť zdravovednú „inkunábulu“ z roku 1496 (Hotár, Paška, Perhács, a kol. 2000, s. 517). Prvým významným dielom na Slovensku bola „Správa o podivuhodných vodách Uhorska“ (1549), ktorá vyšla v Bazileji. Jej autorom bol **Juraj Wernher.** Najvýznamnejšou postavou renesančnej medicíny u nás, ktorá dosiahla európsky ohlas, bol lekár a anatóm **Ján Jessenius** z Veľkého Jasena. V roku 1600 uskutočnil v Prahe prvú verejnú pitvu muža a v roku 1605 verejnú pitvu ženy a dieťaťa. Výsledky opísal v diele „Pražská pitva v roku 1600“ (Jesenius, 2004, s. 21). Zaujímavým prínosom bol aj spis **Martina Szentiványiho** z roku 1689 „O podivuhodných silách a vlastnostiach vôd“. Ako uvádzajú J. Junas, M. Bokesová-Uherová (1985) dielo „Rozpravy z oblasti lekárskych vied a zdravovedy“ malo veľký prínos pre nové poznanie v zdravotno-výchovnej oblasti. Toto dielo malo osvetové zameranie. Zahŕňalo poznatky o rôznych chorobách a ich liečbe, liečivých rastlinách a ich využití, rôzne rady týkajúce sa samotného zdravia, predĺženia života, rady o správnej životospráve, pohybu, hygiene a čistote.

Rozvoj spoločenského života i samej medicíny zapôsobil aj na postupné rozvíjanie národnej zdravotníckej literatúry. Predstavila sa najmä v zdravotno-výchovnej oblasti. V tomto smere zapôsobili účinné racionalistické tendencie šíriace sa zo zahraničia. V ich rámci mnohí autori, predovšetkým lekári spisovali rôzne rady, pokyny o životospráve a hygiene. Spisy s takýmto obsahom mali vážne poslanie. Vychádzali so spoločenskej potreby zintenzívniť

zápas najmä s najväčším zlom ohrozujúcim ľudstvo v tomto období, ktorými boli epidémie. Vznik a rozvoj možno v tom čase sledovať vo všetkých krajinách. Dokumentoval sa tým záujem o zveľadenie zdravotného poznania ľudu. Bol to cenný príspevok k položeniu základov našej vlastnej národnej zdravotnej kultúry (Junas, Bokesová-Uherová 1985, s. 406). Slováci nemali kodifikovaný vlastný spisovný jazyk, preto v rukopisoch i v tlači sa uplatňoval jazyk český. V takomto jazyku bola roku 1645 v levočskej tlačiarni vytlačená aj prvá slovenská zdravotnícka publikácia **Jána Webera** na 162 stranách s názvom „Amuletum". Koncom 16.storočia vznikol špeciálny prvok slovenského ľudového liečiteľstva – olejkárstvo. Myšlienky renesancie a humanizmu mali veľký ohlas aj u nás. Predovšetkým treba spomenúť dielo **Jána Amosa Komenského** „Informatórium školy materskej" (1628), ktoré obsahuje zdravotno-výchovné rady pre deti predškolského veku. V oblasti verejného zdravotníctva sa v tomto období začali uplatňovať zásady, ktoré sa zrodili predovšetkým v zahraničí. Týkali sa zlepšenia hygienických podmienok najmä v mestách. Prijímali sa protiepidemické opatrenia formou karantény, rozšírili sa predpisy týkajúce sa komunálnej hygieny. V období renesancie zaznamenali rozvoj aj nemocnice tzv. špitály, ktoré boli skôr sociálnymi než zdravotníckymi zariadeniami.

1.5 Osvietenstvo

V 18. storočí nastupujú nové myšlienkové prúdy, ktoré sa zvyčajne označujú spoločným názvom **osvietenstvo.** Bolo to obdobie keď sa už v Uhorsku začal rozkladať feudálny poriadok a rástol záujem o poznanie sveta, čo sa odrážalo v zrýchľujúcom sa vývoji prírodných vied vrátane lekárstva. Osvietenstvo sa najvýraznejšie začalo prejavovať v živote spoločnosti až v druhej polovici storočia, najmä zásluhou pokrokových reforiem Márie Terézie a Jozefa II. Osvietenstvo prinieslo aj nové názory na spoločenský význam zdravotnej ochrany. Najvýznamnejším dokumentom jednotlivých zdravotníckych reforiem bol hlavný zdravotnícky zákonník pod názvom „Základné zdravotnícke pravidlá" (Generale normativum sanitus), ktorý vydala Mária Terézia 17. septembra 1770 – generálny poriadok pre celú monarchiu (Augustínová, 2006, s. 55 – 57). Zdravotno-výchovné snaženia boli priamo závislé od viacerých okolností ekonomických, sociálnych, kultúrnych, národnostných a iných. Tieto podmieňovali stupeň a stav zdravotníckej starostlivosti o obyvateľstvo, o jeho sociálne skupiny. Z tohto stavu ako uvádza M. Beniak (1993, s. 13) pramenia obsah, metódy a spôsoby výchovného charakteru ľudovýchovného pôsobenia. Záujem o ľudovýchovnú prácu začali slovenskí vzdelanci uskutočňovať v podobe osvetových a ľudovýchovných snáh s kultúrno-vzdelávacím zameraním. V osvietenskom období patrili k autorom pôvodnej zdravotníckej osvetovej literatúry **Juraj Fándly** s liečiteľskou príručkou Zelinkár, kde prezentoval prakticky overené rady a vystríhal pred poverami a **Ján Cherney**, ktorý sa venoval rozličným medicínsko-zdravotníckym otázkam. Propagátorom zdravovedy na východnom Slovensku bol v tomto období **Michal Sztanyik,** evanjelický kňaz, osvetový pracovník, ktorý prekladal osvetové a ľudovýchovné práce. K šíriteľom novodobých poznatkov, najmä racionálnych spôsobov hospodárenia, patril **Samuel Tešedík**. Okrem ľudovýchovných aktivít, na ktoré kládol najväčší dôraz, sa zaoberal aj aktivitami zdravotno-preventívnymi, ktoré boli realizované formou besied, verejných prejavov a kázní. Niektoré z nich boli publikované, pričom k najvýznamnejším patria: „Príčinách chorôb, O správnom upotrebení ľudského rozumu, O pijanstve". Vystupoval proti konfesionálnej a nacionálnej neznášanlivosti (Franková, 2007, s. 150). K autorom osvetových a zdravotníckych publikácií v sledovanom období patrili aj **Juraj Rybay**, ktorý spracoval na základe inorečových predlôh príručky spoločenskej a zdravotnej výchovy „Prawidla moresnosti aneb zdworilosti, jako i opatrnosti, Katechizmus o zdraví pro obecní lid a školskou mládež". **Bohuslav Tablic** radil ľuďom ako sa správať v čase živelných pohrôm, vojen a nákazlivých chorôb a zdôrazňoval význam telesného pohybu a umiernenosti v stravovaní pre zdravie človeka. Účinným prostriedkom

rozširovania vzdelanosti a organizovania osvetovej a ľudovýchovnej práce boli v kontexte rozvoja slovenskej literatúry a kultúry tzv. „kalendáre“, ktoré mali svoju tradíciu. Vychádzali v Bratislave, Trenčíne, Levoči, Košiciach a iných mestách. Ľudovýchovný program bol zameraný najmä na pokrok a racionalizáciu, na zdravie ľudu, boj proti poverám a predsudkom, na šírenie základného vzdelania (Kipsová, Vančová, Gešková, 1984, s. 28). V období osvietenstva a národného obrodenia nastal v dejinách zdravotnej výchovy a vzdelávania evidentný prelom. V druhej polovici 18. storočia viacerí slovenskí vzdelanci začali pociťovať spoluzodpovednosť za nízku vzdelanosť ľudu. Usilovali sa zvýšiť kultúrnu úroveň a zlepšiť jeho životné podmienky svojimi dielami a aktivitami. Jedným z popredných predstaviteľov, ktorý vydal prvé dielo tohto zamerania bol **Matej Bel** v diele „Flos Medicinae“ (Kvet lekárstva). Z mestských lekárov bol známy bratislavský lekár **Justus Ján Torkos**. Roku 1745 vydal prvý uhorský liekopis, v ktorom názvy liekov uvádza v rôznych jazykoch. Nepriaznivé zdravotné pomery krajiny a postupne rastúci počet lekárov v roku 1738 donúti panovníka utvoriť „Kráľovskú zdravotnú komisiu“, ktorá má za úlohu dohliadať na zdravotné problémy krajiny. Do dejín sa zapísal prešovský lekár **Ján Adam Reymann**, ktorý pri očkovaní proti čiernym kiahňam využil tzv. variolizáciu. Dosah na celé Uhorsko mali prvé lekárske školy a prvá uhorská lekárska fakulta založená na území Slovenska. Vznikli dve slávne lekárske školy, jedna bola v Banskej Bystrici a založil ju župný lekár **Karol Otto Moller**. Rodák z Bratislavy si za svoju vedeckú činnosť vyslúžil titul „uhorský Hippokrates“. Na tejto škole ako aj v Kežmarku, ktorú založil **Daniel Fischer** pripravovali adeptov medicíny (Beniak, a kol. 1989, s. 20). Osvietenské úsilia v 18. storočí našli teda u nás aj zdravotno-výchovné uplatnenie, ktoré je zároveň cenným príspevkom do historicko-lekárskych hodnôt nášho etnika. Ich aktivity sú vysoko hodnotené nielen z pohľadu medicíny, ale aj z hľadiska rozvoja ľudského vzdelávania a osvety. Je potrebné uviesť, že vývoj napredoval, vznikali aj duchovné hodnoty odborného charakteru. Ako uvádza J. Perhács (2006, s. 7) „k rozvíjaniu výchovy a vzdelávania dospelých prispeli výsledky bohatých ľudovýchovných tradícií na Slovensku, jej hlavnú a dôležitú súčasť poznania s bohatým dedičstvom tvorili vzdelávacie spolky a inštitúcie pre dospelých“.

1.6 19. storočie

V tomto storočí sa prakticky vo všetkých krajinách začal používať pojem ľudová osveta. Tento pojem, ale nezahŕňal celú realitu vzdelávania dospelých. Typickým znakom veľkého rozvoja medicíny bolo zakladanie lekárskych pracovísk, rôznych kliník, ústavov a spolkov. Vznikali nové medicínske odbory, prírodné objavy, ktoré vytvorili rámec rozvoja a poznania v 19. storočí a stali sa významným impulzom jeho ďalšieho smerovania. K vývoju medicíny podstatne prispela aj fyziológia a experimentálna medicína. Experiment sa stáva v tomto storočí jednou zo základných metód poznávania. Najznámejší autori prác ako uvádza E. Augustínová (2008, s. 79-83) boli **Ján Bijacovský a Gabriel Pávai-Vajna**. Diela vychádzali v jazyku slovenskom a maďarskom. Nízka zdravotná uvedomelosť a úroveň, si vyžiadala vydávanie aj prác iného charakteru. Okrem prác týkajúceho sa verejného zdravotníctva vyšlo množstvo iných týkajúcich sa starostlivosti o zdravie, životospráve a hygiene. Lekári sa snažili osvetovou prácou nahradiť nedostatok pracovníkov v tejto oblasti, objasňovali rôzne liečebné postupy hlavne v období výskytu tuberkulózy, ale aj terapeutické postupy v domácom liečení. Veľkým prínosom bola pri záchrane ľudského života príručka prvej pomoci, pôrodnícka literatúra a iné. Medzi najvýznamnejších autorov patril **Ján Ambro**, **Teodor Kežmarský**, **Beno Farkaš**, **a Koloman Demko**. V priebehu vývoja v tomto období mala medicínska literatúra rôzne formy žánru, medzi najpoužívanejšie patrili dokumenty, príručky, učebnice a monografie, dôležitou súčasťou domácností boli však náučné kalendáre. Osvetová a ľudovýchovná činnosť dostávala nový obsah a formy práce s cieľom povzniesť duchovnú a hmotnú úroveň ľudu. Zameraná bola predovšetkým na zvýšenie kultúrnej úrovne

a vzdelanosti. Na základe skúseností z iných európskych krajín začali predstavitelia propagovať a podporovať zakladanie ľudovýchovných inštitúcií tzv. nedeľné školy pri ktorých sa zakladali aj ľudové knižnice. Pri nedeľných školách, knižniciach a iných osvetových ustanovizniach vznikali čitateľské spolky. Členovia spolkov boli zaviazaní realizovať osvetu medzi ľudovými vrstvami. V osvetovej a ľudovýchovnej práci sa výrazne do popredia dostával boj proti alkoholizmu. Protialkoholické a abstinentské hnutie sa začalo rozvíjať formou spolkov striedlivosti – miernosti (Institutum temperantiae) (Pasiar, 1977). Známym zakladateľom spolku založenom v roku 1845 v Hornej Súči bol **Michal Rešetka**. Ako uvádzajú viacerí autori (Pasiar, 1977, Junas, 1990 a iní) podporu v protialkoholickej činnosti dostávali ľudovýchovní pracovníci aj v spisoch a kázňach o škodlivosti pitia. **Samo Chalupka** vydal prácu „Pálenka otrava“, **Ján Andrašík** „Šenk pálenčeni“ (1845), **Jozef Miloslav Hurban** „Slovo o Spolkách mjernosťi a Školách Ňedeľných“ (1846) a **August Horislav Škultéty** prácu „Bieda a rata“ (1847). Známe boli kázne, ktoré vychádzali tlačou. **Gašpar Fejérpataky – Belopotocký** ako uvádza E. Augustínová (2008, s.163-166) zdôrazňoval, že „ľud je pre štát a spoločnosť uchovávateľom jazyka“ a bol podľa neho „ku ktorému je mu potrebné pomáhať“. Jeho výchovná činnosť súvisela s vydávaním kníh, aktivitami rôzneho charakteru. Viaceré práce boli zamerané aj na zdravie ľudu a hygienu tela, s radami o zdravom živote, ktoré smerovali ku škodlivosti alkoholu. Pre verejné zdravotníctvo u nás mal rozhodujúci význam zdravotnícky zákon z r.1876, ktorý modernizoval ochranu zdravia v Uhorsku. Do rozvoja zdravotníctva a klinickej medicíny prispela i výstavba nemocníc a tiež pôsobenie odborných spolkov. Na území Slovenska v sledovanom období pôsobilo niekoľko regionálnych odborných spolkov, ktoré vyvíjali prednáškovú a publikačnú činnosť, budovali spolkové knižnice a zbierky. Najstarším bol Bratislavský prírodovedný spolok, Bratislavský lekársko – prírodovedný spolok. Podobné spolky pôsobili v Nitrianskej, Tekovskej, Spišskej a Gemerskej župe. Spolok lekárov a lekárnikov na Spiši začal v roku 1893 vydávať spolkové ročenky, ktoré inicioval **Vojtech Alexander** pod názvom „A Szepesi orvos – gyógyszerész egylet évkönyve“. Spolok Gemerskej župy „A Gömörmegyei orvos – gyógyszerész egylet évkönyve“ začal vydávať svoju ročenku v roku 1888 (Pekařová, 2007 s. 116). Niektoré sa zachovali dodnes vo fondoch Knižnice Gemersko – malohontského múzea v Rimavskej Sobote, Podtatranskom múzeu v Poprade a v Štátnom archívnom ústave v Levoči. V 19. storočí z lekárov, ktorí prispeli k ozdravovaniu ľudu boli **Gustáv Kazimír Zechenter Laskomerský**, **Imrich Tóth**, **František Xaver Schillinger**. **Jónáš Bohumil Guoth** písal zdravotno-výchovné články, zakladal knižnice. **Pavol Blaho** lekár, prispel s množstvom prednášok a článkami k zvýšeniu zdravotného uvedomenia obyvateľov. **Vavro Šrobár** písal zdravotno-výchovné články a diela, napr. „Ľudová zdravoveda“, vydaná v Martine r. 1909. Jeho kniha mala veľký prínos pre slovenskú zdravotnú výchovu. Kniha bola niekoľkokrát vydaná, obsahovala zdravovedu, príručku prvej pomoci, niektoré časti boli venované prevencii a liečbe nákazlivých ochorení, pohlavným ochoreniam, otravám a úrazom (Takáčová, Hegyi, 2004b). Prvá svetová vojna spomalila rozvoj zdravotnej výchovy a vzdelávania, zasiahla do života celého národa. Zmenu v jednotlivých oblastiach mal priniesť až novovytvorený spoločný štát. Podľa historikov bolo 19.storočie plodné v oblasti rozvoja zdravotníckej publicistiky. Publikácie a články obsahovo zamerané na zdravotné otázky tvorili jednu z najdôležitejších častí slovenskej tvorby.

1.7 20. storočie

20. storočie podnietili prevratné objavy v prírodných a technických vedách, ako aj pokroky v prevencii, diagnostike a v terapii. Medicínske poznanie prerastá do modernej doby založenej na spolupráci, tímovej práci odborníkov viacerých medicínskych odborov u nás aj v zahraničí. Osobitosťou vývoja je úzke spojenie teoretických poznatkov s poznatkami klinickými. Na mnohé v minulosti neliečiteľné choroby prináša súčasná medicína nové

postupy, metódy liečby, ale aj možnosti preventívnych opatrení. Súčasnosť však prináša aj nové ochorenia, ktoré majú epidemický charakter. Vo vyspelých krajinách sa vyskytujú skúmané choroby súvisiace so starnutím, ochorenia vzniknuté následkom sexturizmu, zmien životného prostredia, používania vysokoúčinných liečiv. Tieto ochorenia podnecujú vznik nových medicínskych odborov. 20. storočie prehĺbilo vedecké poznanie v alergológii, gerontológii, psychiatrii, neurológii, onkológii a iných. Vplyvom pôsobenia sociálneho prostredia vznikajú rôzne neurologické ochorenia. Ich zvládnutie je nielen otázkou farmakologickou, ale otázkou zmien kvality prírodného tak aj spoločenského prostredia. Riešením problémov vplyvu spoločenských podmienok na zdravie a vznik chorôb sa zaoberá sociálna medicína a sociálna hygiena. Zavádzanie nových metód, experimentovanie prinášajú často rôzne problémy. V súvislosti s uvedenými skutočnosťami, ktoré novodobá medicína prináša (transplantácia, eutanázia, umelé oplodnenie, genetika) vystupujú čoraz viac do popredia pri riešeniach aj otázky etické, bioetické, právne a v neposlednom rade s nimi súvisiace otázky výchovno-vzdelávacieho charakteru (Sedláčková, Hlávková, 1995, s. 59). Poprednými predstaviteľmi medicíny boli **Kristián Hynek**, **Miloš Netoušek**, **Stanislav Kostka**, **Víťazoslav Chlumský**, **Jiří Brdlík** a iní. Už od roku 1896 pôsobiaci na Slovensku český lekár **Ivan Hálek**, ktorý vykonával zdravotnícko-organizačnú a liečiteľskú činnosť v najzaostalejšej časti Slovenska na Kysuciach (Beniak, a kol. 1989). Známe sú jeho „Zápisky lekára“, vykresľujúce hospodársku, sociálnu a zdravotnú zaostalosť v tejto oblasti. Historické pramene uvádzajú, že bol zakladateľom vzdelávacích, osvetových spolkov, autorom zdravotníckych štatistík, rôznych článkov o hygiene, úmrtnosti, výskytu chorobnosti. Významným a popredným zdravotno-výchovným pracovníkom bol **Ivan Stodola**, lekár pôsobiaci aj ako zdravotnícky inšpektor. Bol autorom zdravotno-výchovných publikácií napr.: „Chráňme si naše zdravie“, „Hygiena obce“, „Pečlivosť o mládež zdravotne ohrozenú“. Bol autorom zdravotníckej čítanky a zdravotníckeho kalendára. Jeho publikácie boli venované aj oblasti sociálneho lekárstva. Prínosom pre zdravotnú výchovu bola publikácia profesora **Jiřího Brdlíka** „Naše dieťa“, z roku 1920. Kniha priniesla množstvo poznatkov a ponaučení v starostlivosti o dieťa. Pozoruhodné boli spisy z roku 1927 o sexuálnej výchove „Poučenia o pohlavných chorobách“, ktorých autorom bol lekár **V. Reinsberg**. V tomto období boli organizované tzv. **extenzie** (prednášky pre širokú verejnosť z rôznych vedných odborov). Neskôr sa zdravotno-výchovná práca realizovala v rozhlase a spolkoch. Známy bol spolok „Záchrana“, kde sa realizovali prednášky pre ženy v rámci prevencie prostitúcie a pohlavných chorôb. V oblasti zdravotnej výchovy realizoval osvetu aj Československý červený kríž založený 1. februára v roku 1919. Zohral významnú úlohu v boji proti epidémiám, pri pomoci proti živelným pohromám, venoval sa starostlivosti o deti, začali sa vytvárať poradne, ubytovne a stravovne, detské jasle a útulky. Usporadúvali sa prednášky, filmové predstavenia, pozornosť sa venovala zdravotníckej propagande, vydávali sa letáky, zdravotno-výchovná literatúra a časopisy, vznikali charitatívne organizácie. Z historického pohľadu je však jasné, že zdravotná edukácia neprenikla medzi všetky vrstva obyvateľstva, do širokého okruhu robotníkov. Zlé zdravotné pomery neboli príčinou, ale dôsledkom nízkej životnej úrovne, ktorá bola zavinená palperizáciou a preto zdravotné uvedomenie nemohlo mať veľký úspech. Hlavným nedostatkom bola neorganizovanosť a nesystémovosť. V rokoch 1969 bola schválená nová koncepcia zdravotnej výchovy. V nasledujúcich desaťročiach sa rýchlym tempom rozvíjala aj edično-vydavateľská aktivita. Podieľali sa na nej Ústav zdravotnej výchovy v Bratislave a vydavateľstvo Osveta v Martine. Obsiahle diela akademika **Ladislava Dérera** boli veľkým prínosom. Ústav zdravotnej výchovy počas svojej existencie vyvíjal plánovitú a sústavnú výskumnú činnosť. Pracovníci venovali pozornosť ďalšiemu vzdelávaniu zdravotníckych pracovníkov a dobrovoľníkov, vzdelávaniu a kvalite poskytovaných materiálov, výchovno-vzdelávacím aktivitám v spolupráci so zahraničím. Tieto aktivity prevládajú aj v súčasnosti, sú však obohatené o nové poznatky, objavy.

ZÁVER

Poznanie histórie umožňuje v mnohom objasniť a pochopiť postavenie a úroveň zdravotnej edukácie dospelých v jednotlivých historických obdobiach t. j. poznať a interpretovať minulosť, analyzovať prítomnosť a súčasné problémy. Historický vývoj starostlivosti o zdravie, ktorého súčasťou je aj výchovná starostlivosť ovplyvňovali spoločenské a sociálno-ekonomické podmienky. Značný vplyv mali kultúrne tradície, náboženstvá, rozvoj medicíny, sociálna a hospodárska situácia a celkový stav zdravia obyvateľov. Vychádzajúc z histórie jednotlivé praktické pokyny sú podľa nášho vnímania aktuálne aj dnes. Je veľmi dôležité poznať a vziať do úvahy jednotlivé zložky, ktoré treba rešpektovať, ktoré sú pre danú situáciu najprimeranejšie a najvhodnejšie. Môžeme v nich nájsť analógiu zo základnými kurikulárnymi otázkami, ktoré je potrebné zodpovedať pri tvorbe kurikula v zdravotnej edukácii. Pretože „tvorba kurikula v tomto smere je komplexný proces, ktorý vyžaduje integráciu a reorganizáciu poznatkov, má charakter praxeológie a musí reflektovať kontext, v ktorom kurikulum existuje ako spoločenský fenomén“ (Walterová, 2006, s.15). Z pohľadu andragogického možno jednotlivé obdobia charakterizovať ako obdobia hľadania nielen účinných metód, foriem a prostriedkov pôsobenia zdravotnej edukácie, ale zároveň obdobie hľadania obsahu, rozpracovania metodológie prieskumov, výskumu aj organizačnej a riadiacej práce v jednotlivých zariadeniach. Jednotlivé vzdelávacie aktivity sú realizované aj subjektmi kultúrno-osvetovej činnosti, konkrétne záujmového vzdelávania, kde do tejto kategórie je zahrnuté aj zdravotné vzdelávanie ako jedna z najnavštevovanejších oblastí uskutočnených vzdelávacích aktivít (Kupcová, 2011, s. 136). Pokrok medicíny sa začal u nás odrážať i na zdravotnom stave obyvateľstva. Do praxe sa zavádzajú nové postupy. Rozvoj našej spoločnosti otvoril brány pokroku, napredovania v oblasti medicíny. Mnohí lekári získali medzinárodné uznania, významné úspechy vo vedeckom výskume i v praktickej medicíne a majú podstatný podiel na uzdravovaní našej spoločnosti. Ústav zdravotnej výchovy zameriaval svoju činnosť na podporu zdravia obyvateľstva, kontinuálneho zvyšovania zdravotného uvedomenia. Rozvíjal ju v oblasti koncepčnej, organizačno-informačnej, marketingovej a producentskej. Aktivity smerujú v týchto oblastiach k podpore primárnej prevencie. Z koncepčných prác ako uvádza M. Beniak (1993, s. 40) je to najmä spolupráca na realizácii Národného programu podpory zdravia, spolupráca vo vytváraní nových projektov, v príprave nových dokumentov o štátnej zdravotnej politike, v realizácii podujatí, ktoré vyhlásili WHO a OSN.

Použitá literatúra:

1. AUGUSTÍNOVÁ, E. *Vydávanie lekárskej a zdravotníckej literatúry v 18.storočí na Slovensku.* Slovenská Knižnica 2006, roč.7, č.8 s. 55 – 57.
2. AUGUSTÍNOVÁ, E. *Medicínska literatúra na Slovensku v 19. storočí*, prihliadnuc na osobnosti činné na Gemeri, Studia Bibliografika Posoniensia I /2008 s. 79-85. ISBN 978-80-89 303-12-0.
3. BENIAK, M. *Sociálne lekárstvo I.* Úvod do problematiky. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 1991. 148 s. ISBN 80-223-0410-7.
4. BENIAK, M. *Fragmenty z dejín zdravotnej výchovy na Slovensku.* Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy. 1993. 48 s. ISBN 80-7159-030-4.
5. BENIAK, M. a kol. *Zdravoveda.* Bratislava: Osveta, 1989. 608 s. ISBN 80-217-0013-0.
6. DUINOVÁ, N., SUTCLIFFOVÁ, J. *História medicíny od praveku do roku 2020.* Bratislava, SLOVART, 1997. 350 s. ISBN 80-7145-146-0.

7. FRANKOVÁ, L. O*svetové a ľudovýchovné snahy Slovenských vzdelancov v období národného obrodenia (1780- 1848)*, Dejiny. Prešov : Inštitút História FF a Universum PU č. II/2007 s. 148- 167. ISSN 1337-0707.
8. GALLO, J., ŠKODA, K. *Dejiny pedagogiky dospelých*. Bratislava: SPN, 1986. 267 s.
9. HOTÁR, S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol. *Výchova a vzdelávanie dospelých, Andragogika* terminologický a výkladový slovník, Bratislava: SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
10. JESENIUS, J. *Průběh pitvy jím slávnostně provedené v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum , 2004. 645 s. ISBN 80-246-0922-3.
11. JUNAS, J. *Průkopníci medicíny*. Praha : Avicenum, 1977. 264 s.
12. JUNAS, J. *Lekári a spoločnosť v 19.storočí*. Martin: Osveta, 1990. 316 s. ISBN 80-217-0122-6.
13. JUNAS, J., BOKESOVA-UHEROVÁ, M**.** *Dejiny medicíny a zdravotníctva*. Martin: Osveta, 1985. 568 s. 70-098-85.
14. KIPSOVÁ, M., VANČOVÁ,T., GEŠKOVÁ, Ž**.** *Bibliografika slovenských a inorečových kalendárov za roky 1701-1965*. Martin: Matica Slovenská, 1984. s.28-78.
15. KUČERA, M., KOSTILSKÝ, B**.** *Slovensko v obrazoch*. Martin: Osveta, 1990. 323 s.
16. KUPCOVÁ, V. Záujmové vzdelávanie dospelých v premenách doby. *In Pedagogika voľného času v premenách doby.* 2011. Prešov: PU FHPV. ISBN 978-80-555-0482-7 s. 132 - 140
17. PASIAR, Š. *Dejiny knižníc na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1977. 476 s.
18. PEKAŘOVÁ, K. *K dejinám lekársko-lekárnických spolkov na Slovensku do roku 1918.* Studia Bibliografika Posoniensia I/2007 ISSN 1337-0723, s.111 – 121.
19. PERHÁCS, J. K teoretickým východiskám konštituovania a rozvíjania sociálnej andragogiky na Slovensku. In Eruditio - Educatio. Komárom : *A Selye János Egyetem tanárképzó Karának tudományos folyóirata*. Vol.2, 2006,. ISSN 1336 -8893, s. 5-32.
20. SEDLÁČKOVÁ, E., HLÁVKOVÁ, Z. *Sprievodca dejinami medicíny.* Bratislava: JUGA, 1995. 158 s. ISBN 80-855-06-34-3.
21. SCHOTT, H. et al. *Kronika Medicíny*. Bratislava: Fortuna Print, 1994. 648 s. ISBN 80-153-081-6.
22. TAKÁČOVÁ, Z., HEGYI, L. Dejiny výchovy k zdraviu na Slovensku I. In *Lekársky obzor* 53. 2004a, 9. s. 353-356
23. TAKÁČOVÁ, Z., HEGYI, L. Dejiny výchovy k zdraviu na Slovensku II. In*: Lekársky obzor* 53. 2004b,11. s. 442 – 446
24. WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In *Problémy kurikula základní školy.* Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy university. Brno: Centrum pedagogického výzkumu PdF MU.2006. ISBN 80-210-4125-0. s. 11-22.

Text je výstupom riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/1208/12 „Integračné a diferenciačné trendy v tvorbe kurikula vo vzdelávaní dospelých“.

Kontaktné údaje

PhDr. Drahomíra Gracová, PhD.
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
Tel: +421 48 446 4617
e-mail: drahomira.gracova@umb.sk

PREMENY ODBORNEJ ŠKOLY PRE ŽENSKÉ POVOLANIA: MODELOVÉ MESTO NITRA[1]

TRANSFORMATION OF SPECIALIZED SCHOOL FOR FEMALE PROFESSIONS: MODEL TOWN NITRA

Nina Sozanská, Adriana Kičková

Abstrakt

Predložená štúdia sa zameriava na špecifickú časť školskej sústavy - školy pre ženské povolania na území Slovenka po prvej svetovej vojne. Práca zobrazuje vznik škôl, ich organizáciu, deľbu do kategórií, ciele, obsahovú štruktúru predmetov. Prináša pohľad na učiteľský zbor, žiačky ich činnosť a aktivity. Vybrané aspekty sú sledované na modelovom meste Nitra.

Kľúčové slová: *Nitra, verejná odborná škola pre ženské povolania, vzdelávanie žien, ženy, Slovenský štát*

Abstract

The presented study focuses on a specific part of the education system – schools for women's occupations in Slovak area after the First World War. The work is showing the emergence of schools, their organization, division into categories, objectives, content structure of subjects. It provides the insight into the teaching staff, schoolgirls, their work and activities. Selected aspects are followed on the model town Nitra.

Key words: *Nitra, Public vocational school for women occupation, women´s education, women, Slovak state*

1 VZNIK, ORGANIZÁCIA A CIELE ODBORNEJ ŠKOLY PRE ŽENSKÉ POVOLANIA

Oficiálny režim I. Slovenskej republiky a HSĽS vnímala slovenskú ženu predovšetkým ako matku, ktorej miesto je pri domácom krbe a jej úlohou je starať sa o manžela a výchovu deti. Vzdelávanie dievčat a žien sa malo prispôsobiť tejto požiadavke, aby boli dievčatá a ženy pripravené na svoje budúce poslanie. Problém vzdelávania dievčat a jeho riešenie bolo veľmi komplikované, nakoľko aj štátne orgány nielen v školstve, ale aj v iných oblastiach sa prikláňali k ideálu slovenskej ženy – matky, k návratu ženy k rodine a k poslaniu ženy – matky – vychovávateľky a manželky.

Voľba povolania pre dievčatá a ženy bola ovplyvnená politickým režimom I. Slovenskej republiky. Napriek presadzovanému ideálu gazdinej v domácnosti a matky starajúcej sa o domácnosť a deti, mali dievčatá záujem o vyššie vzdelávanie, predovšetkým na gymnáziách a učiteľských akadémiách a ústavoch. Okrem týchto inštitúcii školský systém v období I. Slovenskej republiky poznal a umožňoval získať vzdelanie na niekoľkých typoch odborných škôl. Patrili k nim: *„1. verejné odborné školy, 2. školy priemyselné a odborné pre jednotlivé odvetvia priemyslu, 3. odborné školy pre ženské povolania a 4. učňovské školy.“*[2] Práve

---

[1] Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu UGA I-14-208-02 *„Obraz ženy v prvej Slovenskej republike v rokoch 1939 – 1945 na príklade mesta Nitra. Život v Nitre v rokoch 1939 – 1945.“*

[2] *Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943*. Bratislava : Štátne nakladateľstva, 1944, s. 247-272.

odborným školám pre ženské povolania sa pripisovala dôležitá úloha pri príprave dievčenského dorastu na úlohu ženy v rodine, i mimo nej. Absolventky školy mali byť jej prostredníctvom pripravené na ženské povolania. Zároveň ich však škola a vzdelanie nemali pripraviť o ženské poslanie a možnosť byť matkou. Naopak, absolventka odbornej školy pre ženské povolania mala vedieť nadobudnuté vzdelanie čo najlepšie využiť v prospech seba a svojej rodiny.

Odborné školy pre ženské povolania začali na území Slovenska vznikať až po vzniku Československej republiky. Prvé školy tohto typu začali fungovať od školského roku 1919/20. Medzi prvými založenými bola napr. dievčenská odborná škola, ktorú založil spolok Živena v Turčianskom Svätom Martine.[3] Organizáciu tohto typu škôl upravoval zákon č. 75 z 17. februára 1922. Zákon rozdelil odborné školy pre ženské povolania na 1. rodinné školy - živnostenské a gazdinské. 2.vyššie školy pre ženské hospodárske povolania a sociálnu službu.[4] Novelizácia sa uskutočnila v podobe zákona č. 252 z 20. decembra 1923. Zrušil menované typy škôl a ustanovil len jeden typ - odborné školy pre ženské povolania, ktoré mohli byť buď verejné alebo súkromné. Verejné školy financoval výhradne štát; štát v súčinnosti s inou inštitúciou alebo iná verejnoprávna inštitúcia (napr. obec). Súkromná škola pred svojím zriadením si musela nechať schváliť svoj organizačný štatút Ministerstvom školstva a národnej osvety. Zákon sa nevzťahoval na územie Podkarpatskej Rusi, keďže tam odborné školy pre ženské povolania neboli. Podrobné predpisy o učebných osnovách, správe tohto typu škôl, učiteľoch, žiakoch i hospodárení obsahoval „ *Dočasný normálny organizačný štatút odborných škôl pre ženské povolania*“ vydaný v podobe výnosu Ministerstva školstva a národnej osvety 7. mája 1925 č. 51.549-III. Novelizácia sa uskutočnila rovnako formou výnosu ministerstva 17. februára 1934 č. 141.800/33-III/5 a následne 15. februára 1938 č. 11.208/38-III/5.[5] Pri poslednej novelizácii pred vznikom dvoch štátnych útvarov niesol pomenovanie“ *Normální organizační statut odborných škol pro ženská povolání“*. Na základe organizačného štatútu sa odborné školy pre ženské povolania delili do dvoch skupín:

A): s denným štúdiom :

1.dvojročné ženské odborné školy – podľa obsahového zamerania boli napr. školy pre vychovávateľky, školy pre sociálnu službu, školy pre vzdelávanie ústavných správkyň, školy modistky;

2. ročné školy rodinné - podľa obsahového zamerania boli napr. rodinná škola pre abiturientky; školy pre pestúnky v domácnosti

3.učiteľské ústavy pre odborné školy ženských povolaní.

B) kurzy:

1.ľudové ženské školy pokračovacie - poskytovali vedomosti potrebné k vedeniu domácnosti a výchove detí, ženám cez deň zamestnaným.

2. školy pre pomocníčky v domácnostiach

3. kurzy ľudové a špeciálne – z hľadiska obsahového rozlične zamerané. Ľudové kurzy poskytovali základné vedomosti v príslušných odboroch, napr. kurzy pre šitie bielizne, šiat kurzy pre vedenie domácnosti, kurzy pre výchovu detí atď. Špeciálne kurzy poskytovali podrobnejšie znalosti v odboroch, napr. pre vyšívanie, pre paličkovanie krajok, pre vegetariánsku stranu a ďalšie. [6] V školskom roku 1942/1943 sa čiastočne upravilo rozdelenie

---

[3] BILČIK, Jozef. Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovanie písomností. In *Slovenská archivistika*, 1974, ročník IX., č. 1, s. 132; VALACH, Július. Činnosť Živeny v medzivojnovom období. *In Kmetianum, zborník Slovenského národného múzea v Martine*, 2005, ročník X., č. 1, s. 55-56.

[4] Zákon č. 75 z 17. februára 1922 paragraf č. 3.

[5] PLACHT, Otto - HAVELKA, František. *Příručka školské a osvětové praxe*. Praha : b.v., 1934, s. 1149-50; BILČIK, Jozef. Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovanie písomností. In *Slovenská archivistika*, 1974, ročník IX., č. 1, s. 132-33.

[6] PLACHT, Otto - HAVELKA, František. *Příručka školské*..., s. 1151-52. V školskom roku 1937/1938 bolo na Slovensku 20 odborných škôl pre ženské povolania. KÁZMEROVÁ, Ľubica. Vznik a rozvoj slovenského

ženských odborných škôl. V tomto období boli známe tieto druhy ženských odborných škôl: „a) *jednoročná škola rodinná, b) dvojročná ženská odborná škola, c) živnostenská pracovňa pre šitie šiat, d) jednoročná vyššia ženská odborná škola, e) päťmesačná škola kuchárska, f) ústav pre vzdelanie učiteliek ženských odborných škôl, g) dvojročná škola pre sociálnozdravotnú starostlivosť a h) dvojročná ošetrovateľská škola*."[7]
Odborná škola pre ženské povolania vznikla v Nitre začiatkom šk. r. 1926/1927 ako *Župná odborná škola pre ženské povolania*. Škola bola jednoročná a bezplatne používala miestnosti v budove obchodnej akadémie. S povolením ministerstva školstva sa vzdelávacia inštitúcia v roku 1928 zmenila na dvojročnú, súčasne bol zriadený aj tzv. tretí ročník – živnostenská pracovňa. Keďže zmeny si vyžiadali zvýšené finančné náklady, župný úrad zvýšil, tak ako to ukazuje uznesenie zo 14. júna 1928, subvenciu pre školu z 10.000 na 20.000 Kč ročne. Po zrušení žúp, prevzal od roku 1929, náklady spojené so školu na seba Krajinský úrad. Ročný príspevok na fungovanie školy ostal nedotknutý, vo výške 20.000 Kč.[8]
Z hľadiska obsahového zamerania sa jednotlivé vyučovacie predmety podľa normálneho organizačného štatútu delili na: *náukové* (na odborných školách pre ženské povolania*)* v podobe dejín vzdelanosti, národného hospodárstva, náuky o domácom hospodárení, náuky o krojoch, náuky o látkach, náuky o potravinách, náuky o sociálnej starostlivosti, občianskej náuke; starostlivosti o dieťa; počtoch, cudzích jazykoch, spoločenskej výchove, telovede a zdravovede; účtovníctvu, prírodovede, vlastivede, vychovávateľstve, živnostenských písomnostiach a zákonoch spoločne s praktickými cvičeniami z týchto predmetov. Medzi predmety *iné nenáukové* - patrili hospitácie v škole materskej a humanitných ústavoch (prax), hospodárske cvičenia, hudba, konferenčné hodiny, kreslenie, kreslenie strihov, modistvo, práce ozdobné, práce výtvarné a výchovné, spravovanie bielizne, šitia bielizne, šitie šiat, telesná výchova, telocvik, varenie, vyšívanie, spev. Štatút sa venoval aj otázke učebníc. Ak bola k predmetu vydaná schválená učebnica mala sa na škole používať. Diktovať poznámky náhradou za učebnicu bolo možné iba výnimočne, ak k predmetu nebola ani učebnica ani príručka. S dôrazom na hore uvedené, keďže vydané učebnice obsahovali maximum učiva, stránky štatútu odporúčali, aby sa prebralo menej učiva, ale viacej do hĺbky. O učebných pomôckach rozhodoval učiteľský zbor na porade konanej najneskôr do 15. novembra príslušného roka. Hodnotiť žiačky bolo možné ústne i písomne. Ústne mali byť skúšané minimálne dva razy. Písomné testy sa podľa predpisu mali považovať len za klasifikačnú pomôcku.[9] Z hľadiska klasifikácie žiactva sa hodnotilo správanie nasledovnou stupnicou : veľmi dobré - 1; dobré - 2; zákonné - 3; nie dosť zákonné - 4; nezákonné - 5. Vedomosti resp. prospech v jednotlivých predmetoch mali stupnicu: výborný - 1; chválitebný - 2; dobrý - 3; dostatočný - 4; nedostatočný - 5. Poslednou časťou hodnotenia žiačky bol tzv. celkový výsledok v rozpätí: výborný-1; chválitebný-2; dobrý- 3; dostatočný - 4; nedostatočný -5.[10] Rozvrh jednotlivých predmetov sa upravoval podľa potrieb žiakov i náročnosti predmetu.

školstva. In FERENČUHOVÁ, Bohumila - ZEMKO, Milan et al. *Slovensko v 20. storočí : V medzivojnovom Československu 1918-1939.* Bratislava : Veda, 2012, s. 165. *Normální organizační statut odborných škol pro ženská povolání.* Praha : Státní nakladatelství, 1938, s. 5-6.

[7] Dvojročná ženská odborná škola bola základným typom odbornej školy pre ženské povolania. Študentkami tejto školy sa mohli stať absolventky meštianskej alebo nižšej strednej školy. Absolventky školy získali počas štúdia všeobecné a odborné vzdelanie pre rodinu a škola bola tiež prípravou na ďalšie štúdium v živnostenských pracovniach pre šitie šiat, pre štúdium domácich náuk alebo pre štúdium na vyšších ženských odborných školách. Pri odborných školách pre ženské povolania sa zriaďovali ľudové a špeciálne kurzy, ktorých úlohou bolo vzdelávať širšie vrstvy obyvateľstva, pripraviť ich na život v rodine a domácnosti. Ľudové kurzy organizoval Ústav M. R. Štefánika v Turčianskom Sv. Martine. In *Päť rokov...*, s. 265-266

[8] Štátny archív v Nitre (ďalej ŠA NR), fond (ďalej f.) Nitrianska župa III., Administratívne oddelenie (ďalej NŽ III., AO), kartón (ďalej k.) 533, j. č. S 1198/42. Slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre žiadosť o podporu.

[9] *Normální organizační statut*…, s. 32.

[10] *Normální organizační stat*ut…, s. 37.

Pokiaľ išlo o ťažký predmet, bol nasadený v rozvrhu v ranných hodinách. Za žiadnych okolností takýto predmet nemohol byť umiestnený do poobedňajších hodín. Rovnako telesná výchova nesmela byť prvou hodinou poobede. Vyučovacia hodina trvala 50 minút, dvojhodina 105 minút. Medzi vyučovaním doobeda a poobede musela mať žiačka aspoň hodinovú prestávku na obed.[11] Vyučovacie miestnosti resp. priestory školy museli byť pravidelne čistené, vetrané a upratované (záchody mali byť vetrané a čistené a podľa nariadenia občas aj dezinfikované), každý druhý rok sa malo vymaľovať. Optimálna teplota v triedach sa mala udržiavať medzi 18 až 20 stupňami. [12]

Odborná škola pre ženské povolania *v Nitre* vo výročnej správe zo šk. r. 1938/1939 vzhľadom na zmenu politických pomerov, stanovovala svoje ciele a organizáciu školy v súlade s požiadavkami kladenými na ženu matku, gazdinú a občianku. Vychovávala dievčatá po stránke teoretickej i praktickej. Škola pripravovala žiačky na ďalšie štúdium a výkon povolania učiteľského, živnostenského, hospodárskeho či pre potreby administratívnej služby.

Žiačkami školy sa na základe uvedených cieľov mohli stať:

a)dievčatá, ktoré sa chceli stať majiteľkami módnych dielní a chceli si zarobiť samy na seba;

b)dievčatá, ktoré sa chceli stať učiteľkami domácich náuk na ľudových a meštianskych školách, a ktoré po absolvovaní ústavu pokračovali ďalej v štúdiu v Prešove na dvojročnom ústave pre vzdelanie učiteliek domácich náuk;

c)študentky, ktoré sa chceli stať odbornými učiteľkami rodinných, gazdinských a živnostenských škôl, a ktoré po absolvovaní školy v Nitre pokračovali ďalej v štúdiu na učiteľskom ústave pre vzdelávanie učiteliek dievčenských odborných škôl v Turčianskom Sv. Martine, aby sa stali odbornými učiteľkami varenia alebo šitia;

d)dievčatá a ženy, ktoré si chceli založiť vlastnú domácnosť, v dôsledku čoho potrebovali získať adekvátne vzdelanie vo vychovávateľstve, zdravovede, šití, varení, účtovníctve, vedení domácnosti a iných disciplínach potrebných k správnemu vedeniu domácnosti.[13]

Študentkou školy sa mohli stať absolventky aspoň III. triedy meštianskej školy alebo IV. triedy strednej školy, ktoré dovŕšili alebo v danom kalendárnom roku dovŕšia 14. rokov. Dievčatá okrem praktických zručností a vzdelania v odborných predmetoch zameraných na vedenie domácnosti získavali aj vzdelanie teoretické. Učebné osnovy pre ženské odborné školy vydalo MŠaNO v roku 1942.[14]

Učebný plán pre dvojročnú školu rodinnú v Nitre po roku 1938 zahŕňal pre I. ročník náboženstvo, slovenský jazyk, nemecký jazyk, vychovávateľstvo, počty a účtovanie, kreslenie, šitie bielizne, kreslenie strihov na bielizeň, vyšívanie a práce ozdobné, náuku o látkach, náuku o potravinách, varenie, brannú výchovu telesnú, spev a domáce práce. Výučba v II. ročníku pozostávala zo slovenského jazyka, vlastivedy, domáceho hospodárstva, zdravovedy a starostlivosti o dieťa, teórie varenia a stolovania, počtov a účtovania, kreslenia, šitia strihov a modistva, kreslenia strihov na šaty, vyšívania a ozdobných prác, náuky o látkach, varenia, cvičenia v prácach pre domácnosť, brannej výchovy telesnej, spevu, nemčiny, náboženstva a spoločenskej výchovy.[15] Živnostenská pracovňa pre šitie šiat mala odlišné učebné plány, ktoré zahŕňali živnostenské písomnosti a zákony, živnostenské počty a účtovníctvo, náuku o látkach, náuku o krojoch a vkuse, kreslenie, šitie, kreslenie strihov,

---

[11] *Normální organizační statut*…, s. 14.

[12] *Normální organizační statut*…, s. 50-55.

[13] *Výročná zpráva Krajinskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1938/1939*. Nitra : Vlastný náklad, 1939, s. 39-40.

[14] *Päť rokov...,* s. 267.

[15] Štátny archív v Nitre, pobočka Nitra – Krškany (ďalej ŠA NR-K), fond (ďalej f.) Verejná odborná škola pre ženské povolania (VOŠŽP), kartón (ďalej k.) 5, inv. č. 44. Triedny katalóg I. triedy 1939/1940. ŠA NR-K, f. VOŠŽP, k. 5, inv. č. 45, Triedny katalóg II. triedy 1939/1940.

vyšívanie, ozdobné práce, modistvo a náboženskú výchovu.[16] Výučba náboženskej výchovy zahŕňala okrem náboženstva aj mravnú výchovu. Prebraté učivo kládlo dôraz na budúce poslanie dievčaťa v rodine. Náboženská výchova niektorých žiačok bola dopĺňaná v Mariánskej kongregácii. Všetky žiačky boli členkami Diela šírenia viery, kde darmi a modlitbami prispievali na misijné dielo. Žiačky sa pravidelne zúčastňovali svätých omší a prijímania sviatostí.[17] Študentky odbornej školy sa v rámci výučby telesnej výchovy zúčastňovali pochodových cvičení, ale venovali sa tiež volejbalu, tenisu, ľahkej atletike, lyžovaniu, plávaniu, korčuľovaniu, bicyklovaniu, ping-pongu, turistike, člnkovaniu, skautingu či sánkovaniu. Žiačkam školy boli k dispozícii učebne, kuchyňa a jedáleň, knižnica, pracovňa, chemické laboratórium, divadielko, hudobné nástroje ako klavír a harmónium či rôzne zbierky, ktoré slúžili ako učebné pomôcky. Vďaka vybaveniu si žiačky získané teoretické znalosti mohli vyskúšať aj prakticky.

1.1 Kuratórium

Na základe organizačného štatútu z roku 1938 odborné školy pre ženské povolania spravovali buď riaditelia alebo správcovia za súčinnosti kuratória a dozoru ministerstva školstva a národnej osvety. Kuratórium, ako „riadiaci orgán“ sa staralo o miestnosti, spravovalo finančné prostriedky potrebné na chod školy, určovalo výšku poplatkov, (ktoré však muselo schváliť ministerstvo), ustanovovalo riaditeľa a učiteľov, poskytovalo zľavy alebo celkové odpustenie zo školného, udeľovalo štipendiá žiakom na základe prospechu a správania; zostavovalo každoročný rozpočet pre školu a mohlo uskutočňovať zmeny organizačného štatútu podľa potreby. Z hľadiska personálneho obsadenia v kuratóriu zasadali zástupcovia vydržovateľov školy, zástupcovia zainteresovaných spolkov a organizácií, zástupca príslušnej obchodnej a živnostenskej komory, zástupca resp. zástupcovia učiteľského zboru, riaditeľ resp. správca školy a rovnako ministerstvo školstva bolo oprávnené vyslať do kuratória svojho zástupcu. Konkrétne zloženie kuratória stanovoval schválený organizačný štatút školy. Členom kuratória mohol byť len československý štátny občan, ktorý mal právo voliť do obecného zastupiteľstva. Funkčné obdobie trvalo 3 roky, potom dochádzalo k voľbe nových členov. Členstvo v kuratóriu bolo čestné a vykonávalo sa bez nároku na finančnú odmenu. Kuratórium ako orgán zasadalo minimálne 4-razy ročne. Mimoriadne schôdze zvolával predseda kedykoľvek to uznal za vhodné, alebo ak to navrhla 2/3 členov, v takom prípade sa zišli najneskôr do 14 dní. O priebehu schôdze a prijatých uzneseniach sa vytvárali zápisnice.[18]

Aj po zmene politických pomerov v roku 1939 bola škola v Nitre odkázaná na finančnú pomoc župy. Do rozpočtu prispievala župa dvoma tretina celkovej sumy potrebnej na chod školy. Na základe § 32/2, 33/3 a 70/1 zákona č. 190/1939 Sl. z. na rok 1940 udelená finančná podpora vo výške 5000 Ks. Pre rok 1941 dostala škola peňažitú podporu o sume 10.000 Ks. Pôvodne však žiadala o udelenie podpory vo výške 25.000 Ks. Svoju žiadosť na uvedenú sumu škola odôvodňovala tým, že pred utvorením Slovenskej krajiny mala názov župná a dostávala od Nitrianskej župy subvenciu 20.000 Ks.[19] Na rok 1942 a 1943 bola škole udelená tiež podpora 10.000 Ks.[20] Kuratórium v roku 1942 žiadalo okrem tejto podpory Župný výbor o finančnú podporu ešte raz. Riaditeľstvo školy potrebovalo peniaze na

[16] ŠA NR-K, f. VOŠŽP, k. 5, inv. č. 46. Triedny katalóg III. triedy 1939/1940.
[17] *Výročná zpráva za školský rok 1942/1943. Štátna slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre.* Nitra : Vlastný náklad, 1943, s. 17.
[18] *Normální organizační statut…*, s. 7-9.
[19] ŠA NR, f. NŽ III., AO, 1942, k. 533, j. č. S 1198/42. Slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre žiadosť o podporu.
[20] ŠA NR, f. NŽ III., SO, 1944, k. 551 a 563, j. č. S 885/1943 a S 761/1944. Nitra, štát. odb. škola pre ženské povolania, podpora.

vyplatenie dvoch kuratórnych učiteliek.[21] Kuratórium sa počas roka stretávalo na niekoľkých schôdzkach, kde sa prejednávali účty za daný rok existencie školy, rokovalo sa o žiadostiach žiačok o oslobodení od školného. Úlohou kuratória bolo rovnako podporovať nemajetné a usilovné žiačky, a to tak, že im bola poskytnutá úľava pri platení školného. Pomoc kuratória žiačkam školy bola definovaná ako sociálna pomoc. Výška školného bola stanovená na sumu 200 Ks. Platilo sa zápisné a poplatok na učebné pomôcky vo výške 30 Ks.[22] Počet členov kuratória sa v priebehu jednotlivých školských rokov menil.[23]

1.2 Učiteľský zbor

Učitelia/ky pre tento typ škôl sa delili na *štátnych* (buď *definitívny* alebo *zmluvný učiteľ*) a *neštátnych* (*stály, dočasný zmluvný, výpomocný* a *zastupujúci učiteľ*). Osoba ktorá sa chcela

[21] ŠA NR, f. NŽ III., AO, 1942, k. 533, j. č. S 4560/42. Verejná slk. odborná škola pre ženské povolania žiadosť o podporu.

[22] Školné a zápisné zostalo nezmenené od r. 1939 až do r. 1944. V šk. r. 1944/1945 sa zápisné zmenilo na 45 Ks a školné zostalo vo výške 200 Ks. *Výročná zpráva za školský rok 1943/1944. Štátna slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre.* Nitra : Vlastný náklad, 1944, s. 28.

[23] Prehľad zmien v kuratóriu zostavených na základe výročných správ odbornej školy pre ženské povolania v Nitre v rokoch 1938/1939 až 1943/1944. Pre roky 1938/1939: 1. Predseda: nebol stanovený. 2. Podpredseda: Rudolf Haláchy, hlavný radca polit. správy v Bratislave.3. Pokladník: Jozef Karvaš, pov. správou školy.4. Členovia: Dr. Aurel Vincze, prezident krajského súdu v Nitre; František Mojto, správca ľudovej školy a starosta mesta Nitra; Peter Rovnianek, predseda stanice v Nitre; Karol Čorba účtovný radca okresnej sociálnej poisťovne v Nitre a člen okresného výboru; Amália Leščinská-Šefránková, št. odb. uč. varenia, zástupkyňa učiteľského sboru; JUDr. Ondrej Mikloško, št. doč. profesor, zástupca učiteľského sboru. Pre roky 1939/1940: 1. Predseda: František Mojto, správca ľudovej školy a starosta mesta Nitry. 2. Podpredseda: nebol dosiaľ menovaný. 3. Pokladník: Jozef Karvaš, riaditeľ školy. 4. Členovia: Dr. Aurel Vincze, prezident krajského súdu v Nitre, zástupca min. škol. a národnej osvety; Peter Rovnianek, prednosta stanice v Nitre; Karol Čorba, účtovný radca okresnej sociálnej poisťovne Nitre a člen okresného výboru; Amália Leščinská-Šefránková, štát. odb. uč. varenia, zástupkyňa učiteľského sboru; JUDr. Ondrej Mikloško, štát. doč. profesor, zástupca učiteľského sboru. Pre roky 1940/1941: 1. Zástupca štátnej správy vyučovacej: Dr. Ján Rybárik, predseda Krajského súdu.2. Zástupca Živnostenského spoločenstva: Karol Novák, vládny komisár Živnostenského spoločenstva. 3. Zástupca spolku Živena: Mária Mrvová. 4. Zástupcovia učiteľského sboru: Dr. Jozef Karvaš, riaditeľ a Amália Leščinská, učiteľka. 5. Zástupca rodičov: Ján Oravec, policajný dôstojnícky zástupca. 6. Za mesto Nitra (ročná podpora 3000 Ks): František Mojto, vládny komisár mesta Nitra. Pre roky 1941/1942: 1. Predseda: Dr. Ján Rybárik, predseda Krajského súdu, zástupca Mšano, Bratislava. 2. Podpredseda: František Mojto, riaditeľ ľudovej školy a vládny komisár mesta Nitry. (Podpora mesta Nitry 3000 Ks ročne). 3. Tajomník a pokladník: Dr. Jozef Karvaš, štátny riaditeľ.4. Členovia: Karol Novák, vládny komisár Živnostenského spoločenstva v Nitre, majiteľ strojnej pekárne; Mária Mrvová, zástupca spolku Živena; Ján Oravec, policajný dôstojnícky zástupca, zástupca rodičov; Amália Leščinská, št. odb. uč., zástupca učiteľského sboru, revízor účtov. Pre roky 1942/1943: 1. Predseda: Dr. Ján Rybárik, predseda Krajského súdu, zástupca Mšano, Bratislava. 2. Podpredseda: František Mojto, riaditeľ ľudovej školy a vládny komisár mesta Nitry. (Podpora mesta Nitry 3000 Ks ročne). 3. Tajomník a pokladník: Dr. Jozef Karvaš, štátny riaditeľ. 4. Členovia: Karol Novák, vládny komisár Živnostenského spoločenstva v Nitre, majiteľ strojnej pekárne; Mária Mrvová, zástupkyňa spolku Živena; Jozef Blaškovič, majiteľ autodielne, zástupca rodičov; Margita Bahelková, št. smluv. odb. uč., zástupkyňa učiteľského sboru, revízorka účtov. Pre roky 1943/1944: 1. Predseda: Dr. Ján Rybárik, predseda Krajského súdu, zástupca Mšano, Bratislava. 2. Podpredseda: František Mojto, riaditeľ ľudovej školy a mešťanosta mesta Nitry. 3. Tajomník a pokladník: Dr. Jozef Karvaš, štátny riaditeľ. 4. Karol Novák, vládny komisár Živnostenského spoločenstva v Nitre, majiteľ strojnej pekárne; Mária Mrvová, zástupkyňa spolku Živena; Jozef Blaškovič, majiteľ autodielne, zástupca rodičov; Margita Bahelková, št. odb. uč., zástupkyňa učiteľského sboru, revízorka účtov. Členmi kuratória boli od 1. januára 1944: Za mesto Nitra: František Mojto, mešťanosta mesta Nitry; Bohdan Vilček, hlavná notársky riaditeľ; Dr. Andrej Mikloško, št. profesor, člen Mestského výboru; Jozef Rečka, statkár, člen Mestského výboru; Zástupca priemyselnej a obchodnej komory: Karol Novák, vládny komisár Živnostenského spoločenstva v Nitre; Zástupca učiteľského sboru: Inez Románová, rod. Prinzová, št. učiteľka. Zástupca MŠaNO: Dr. Ján Rybárik, predseda Krajského súdu v Nitre. Zástupca Obchodného grémia: Štefan Jančovič, vládny komisár Obchodného grémia. Zástupkyňa Živeny: Mária Mrvová, predsedníčka Živeny v Nitre.Riaditeľ ústavu: Dr. Jozef Karvaš, št. riaditeľ. Zmeny v kuratóriu boli vypracované na základe dostupných výročných správ školy.

stať učiteľom, musela splniť určité podmienky *všeobecné* (napr. československú štátnu príslušnosť;[24] telesné a duševné zdravie potvrdené úradným lekárom, mravná zachovalosť, vek medzi 18 a 40 rokom doložený krstným listom) a *zvláštne (*to čo vyžadovali predmety).[25] Učitelia mohli byť poverení aj tzv. triednictvom. Triedna učiteľka sa starala o všetky potreby triedy jej zverenej. Medzi povinnosti triednej učiteľa/ky patrilo, napr. vysvetliť na začiatku roka žiačkam školský poriadok; zostaviť abecedný zoznam žiačok; stanoviť zasadací poriadok v triede; oznámiť žiačkam rozvrh hodín a rozvesiť ho v triede, dozerať na poriadok a čistotu v triede; vyplniť správy a vysvedčenia; založiť triednu knihu; zapisovať omeškané hodiny; podávať rodičom správy o prospechu podľa známok zapísaných v katalógu; oznamovať žiačkam výsledok kvalifikačných porád atď. Prostredníctvom triedneho učiteľa riaditeľ oznamoval žiakom dôležité správy, udeľoval pokyny atď. V podstate prestavovali triedny učitelia akýchsi prostredníkov.[26]

Novému učiteľovi sa vydával tzv. *ustanovujúci dekrét,* ktorý spravidla obsahoval výzvu k nastúpeniu miesta a k vykonaniu služobnej prísahy (u definitívneho učiteľa) a k sľubu (u učiteľa zmluvného). Každý učiteľ, ktorý na škole pôsobil mal na škole založený *tzv. osobný spis*. Spôsob ich vedenia upravoval výnos Ministerstva školstva a národnej osvety.[27] Medzi povinnosti učiteľov odborných škôl pre ženské povolania patrilo - svedomite vyučovať predmetom úväzku stanoveného vládnym nariadením z 17. júla 1928 č. 132;[28] zachovávať nariadenia riaditeľa, pomáhať pri zápise žiakov a zostavovaní rozvrhu hodín, robiť svedomito zápisy do triednej knihy; ak učiteľka začínala tak bola povinná vo svojom prvom roku aspoň jednu hodinu týždenne hospitovať u iných členov učiteľského zboru podľa pokynov riaditeľa školy a tieto hodiny hospitácie sa nezapočítavali do úväzku a hodiny sa nehonorovali, učitelia museli udržiavať poriadok v škole a dozor; v prípade choroby museli danú skutočnosť oznámiť riaditeľovi školy a podrobiť sa úradnej lekárskej prehliadke. Učiteľky mali nárok na trojmesačnú platenú dovolenku pre tehotenstvo alebo pre materstvo podľa podmienok uvedených v paragrafe 145 zákona z 24.júna 1926 č. 103. Učiteľ bol povinný zúčastňovať sa porád učiteľských z ktorý sa konali zápisy. Platy i ďalšie pomery štátnych učiteľov boli upravené zákonom č. 103 z 24. júna 1926, pre náš typ škôl sa ho týkali paragrafy 66 až 82. Učitelia mali nárok na zľavu z cestovného po železniciach – žiadosť o vyhotovenie preukazu na zľavu museli pripojiť fotografiu, preukaz na prednej strane podpísal dotyčný učiteľ a na zadnej strane potvrdila škola kde učil. Za vyhotovenie sa platilo vo forme kolkov. V prípade, že učiteľ bol preložený na iné pôsobisko z príkazu nadriadených, hoci len dočasne mal nárok na úhradu cestovných a sťahovacích výdajov.[29] Dovolenku upravoval výnos ministerstva školstva z 8.mája 1929.[30]

V školskom roku 1938/1939 pozostával učiteľský zbor odbornej školy pre ženské povolania v Nitre z riaditeľa a 31 učiteľov. Bolo to najviac pedagógov pôsobiacich na škole za obdobie

---

[24] V období I. Slovenskej republiky došlo k prepúšťaniu českých štátnych zamestnancov a učiteľov. Zmenila sa tiež požiadavka z hľadiska štátnej príslušnosti z československej na slovenskú.

[25] *Normální organizační statut…,* s. 21. Ak sa na škole uvoľnilo miesto oznámila sa daná skutočnosť ministerstvu školstva, ktoré následne zariadilo ďalšie potrebné úkony.

[26] *Normální organizační statut…,* s. 35-36.

[27] *Věstník MŠNO* z 28.decembra 1927 č. 119.542-S/3(Věstník X, s.41)

[28] Podľa vládneho nariadenia z 17.júla 1928 č.132 bola najvyššia učebná výmera stanovená nasledovne – u riaditeľov 13 hodinami týždennými náukovými; u profesorov a učiteľov v náukových predmetoch na 21hodín týždenne a v predmetoch iných na 25 hodín týždenne a v zručnosti a vo vyučovaní v dielňach na 40 hodín týždenne. To, ktoré predmety mali byť považované za náukové stanovoval minister školstva po dohode s ministrom financií. Nariadenia vstúpilo do platnosti do 1.septembra 1928. Dopĺňali ho aj výnosy ministerstva z 28 .septembra 1928 č. 119.302-III; z 12. februára 1929 č. 13.384/29-III; 10.septembra 1928 č.119.877/III.

[29] Normální organizační statut…, s. 27-30. Věstník MŠNO nároky upravoval Výnos MŠANO z 29. septembra 1922 č. 100.957 str. 412 .

[30] *Věstník MŠNO* z 8.mája 1929 č.48.885 –II. (Věstník XI, str.131).

rokov 1939 – 1944. V nasledujúcom školskom roku 1939/1940 sa počet pedagógov znížil na 13. Pedagogický zbor tvorili:
1. Dr. Jozef Karvaš, riaditeľ školy,
2. Mária Blahová, dočasná odborná učiteľka šitia šiat, vyučovala vyšívanie, dekoratívne kreslenie, kreslenie strihov, šitie šiat, brannú výchovu telesnú a náukovú a náuku o látkach,
3. Amália Leščinská-Šefránková, štátna učiteľka varenia, vyučovala varenie, vychovateľstvo, domáce hospodárstvo, náuku o látkach, náuku o krojoch, dejiny vzdelanosti, náuku o potravinách, zdravotníctvo a pečlivosť o dieťa,
4. Inez Prinzová, odborná učiteľka šitia šiat, vyučovala šitie šiat, vyšívanie, kreslenie strihov, dekoratívne kreslenie, náuku o krojoch,
5. Irena Sluková, dočasná odborná učiteľka šitia bielizne, vyučovala šitie bielizne, vyšívanie, kreslenie strihov, dekoratívne kreslenie, zákony a písomníctvo,
6. Mária Žáková, výpomocná učiteľka, vyučovala slovenský jazyk, počty, dejiny, spev, brannú výchovu, nemčinu,
7. Štefan Blažíček, dočasný štátny profesor, vyučoval nemčinu a dejiny vzdelanosti,
8. Henrich Klus, výpomocný učiteľ, vyučoval nemčinu,
9. Ing. Jozef Kočár, výpomocný učiteľ, vyučoval živnostenské písomnosti a zákony,
10. JUDr. Ondrej Mikloško, dočasný štátny profesor, vyučoval počty a účtovanie[31],
11. RNDr. Blahoslav Stehlík, štátny profesor, vyučoval náuku o látkach,
12. Dr. Štefan Janega, kaplán, externý výpomocný učiteľ, vyučoval náboženstvo,
13. Dr. Milada Mináriková-Kubíková, výpomocná učiteľka nemčiny.[32]
Zbor v tomto roku opustili Marta Adamčíková-Marýšková, odborná učiteľka šitia šiat, ktorá bola preložený na odbornú školu pre ženské povolania v Banskej Bystrici. V priebehu nasledujúcich školských rokov sa niekoľkokrát v pedagogickom zbore odbornej školy uskutočnili viaceré personálne zmeny.
Učiteľský zbor sa v priebehu školského roka schádzal na riadnych a mimoriadnych poradách, kde sa prejednávali známky a hodnotenia žiakov, činnosť školy a činnosť pedagógov. Členovia pedagogického zboru boli okrem učenia jednotlivých predmetov poverení aj triednictvom, a to v dvoch ročníkoch školy rodinnej a v jednej triede, ktorá bola živnostenskou pracovňou.

1.3 Žiačky odbornej školy

Žiačky odborných škôl pre ženské povolania sa delili na *riadne* (navštevovali všetky predmety), *mimoriadne* (navštevovali len na niektoré predmety) *a účastníčky kurzov*. Prijímali žiačky riadne na konci mesiaca júna, alebo mimoriadne ak boli miesta koncom prázdnin v auguste. Nová žiačka ktorá sa chcela zapísať sa dostavila v dobe určenej vyhláškou v sprievode rodiča alebo jeho zástupcu, predložila krstný list alebo rodný list, doklad o československom štátnom občianstve a posledné školské vysvedčenie. Prijímacie podmienky záviseli od typu školy a druhu budúcej žiačky. Pre budúce *riadne študentky*, napr. pre 1.ročník dvojročnej ženskej odbornej školy, museli absolvovať minimálne tretí ročník meštianskej školy verejnej alebo súkromnej s právom verejnosti, byť československými štátnymi občiankami, dovŕšili 14. rok života. Do 2. ročníka dvojročnej odbornej školy – museli sa preukázať, že úspešne zvládli prvý ročník tejto školy alebo ročnú školu rodinnú a vykonali doplňujú skúšku a ministerstvo povolilo ich žiadosť o prijatie do

[31] JUDr. Ondrej Mikloško začal v šk. roku 1940/1941 učiť živnostenské písomnosti a zákony. In *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1940/1941.* Nitra : Vlastný náklad, 1941, s. 4.
[32] *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1939/1940.* Nitra : Vlastný náklad, 1940, s. 5-7. o

druhého ročníka. Do živnostenských pracovní pre šitie napr. bielizne, šiat - museli preukázať, že riadne absolvovali druhý ročník verejnej alebo školy s právom verejnosti dvojročnej ženskej odbornej školy. Do špeciálnych škôl odboru gazdinského - museli preukázať, že riadne absolvovali druhý ročník verejnej alebo školy s právom verejnosti dvojročnej ženskej odbornej školy. Odlišné podmienky aj pre ročné školy rodinné, odborné školy modistické, rodinné školy pre abiturientky stredných škôl a ďalšie. Prijímanie žiačok do odborných škôl pre ženské povolania bolo obmedzené, zdravotným stavom, predpismi o minimálnom a maximálnom počte žiačok, prednostným nárokom na prijatie, predpismi o počte žiačok mimoriadnych, nedostatočným prospechom, znalosťou vyučovacieho jazyka atď. Úľavy od prijímacích podmienok boli povolené ale len v mimoriadnych prípadoch za súhlasu ministerstva školstva. Žiadosti tohto typu sa museli predložiť ministerstvu do 15. júla daného roka. Odborné škôl mohli prijímať aj cudzinky, tak ako riadne i mimoriadne študentky, ale len s povolením ministerstva školstva.[33]

Súčasťou vnútornej administratívy triedy *bola evidencia žiačok,* v podobe *katalógu*, ktorý musela mať každá trieda založený (zakladal ho triedny učiteľ),. Obsahoval osobné údaje dievčat (meno, priezvisko, štátna príslušnosť), známky, zameškané hodiny atď. Katalóg vyplňoval triedny učiteľ, a bol uložený v riaditeľni. Rovnako, každá trieda musela mať založenú tzv. *triednu knihu*. Obsahovala menný zoznam žiačok najprv riadne, potom mimoriadne žiačky v abecednom poradí. Ďalej učebnú látky ktorú učiteľ počas hodiny preberal vrátane jeho podpisu. Triedne knihy sa podľa nariadenia mali uchovávať 10 rokov. [34]

Ohodnotenie úsilia žiačok vyjadrovalo okrem známky aj *vysvedčenie*. Delili sa do niekoľkých skupín na *polročné (*vydávali sa na konci prvého polroka najmenej škôl ročných); *záverečné* (výročné) (vydávali sa konci školského roka napr. pri školách pre vedenie domácnosti, pre ľudové dievčenské školy pokračovacie, školy pre vedenie domácnosti a na konci päťmesačnej kuchárskej školy); *dočasné* (vydávali sa dievčatám ktorým bola povolaná skúška opravná alebo doplňovacia), *frekventačné* (dostávali ich účastníčky kurzov ľudových a špeciálnych) a pri *odchode*(vydávali sa absolventkám živnostenských pracovní a všetkých ostatných škôl špeciálnych).[35] Žiačky platili rozličné druhy *poplatkov* ako zápisné, školné, príspevok na učebné pomôcky, poplatky na náklady, záloha k úhrade škôd na náradie, príspevok na úrazové poistenie, na poistenie proti škodám vzniknutých krádežou a stravné. Výšku a hlavne ktoré poplatky sa mali vyberať stanovovalo kuratórium školy a schvaľovalo ministerstvo školstva.

Odborná škola v Nitre v rokoch 1939 – 1945 pozostávala z dvoch ročníkov rodinnej školy alebo mohli študentky absolvovať živnostenskú pracovňu. Žiačky boli rímskokatolíckeho vierovyznanie s výnimkou niekoľkých s evanjelickým vierovyznaním. Žiačky pochádzali z Nitry a okolia (Hlohovec, Topoľčany, okolité obce), ale aj z iných oblastí a miest Slovenska. Štátna príslušnosť bola prevažne slovenská a taktiež prevládal prevažne slovenský materinský jazyk. Študentky odbornej školy boli prevažne vo veku od 14 do 18 rokov. Žiačky s najlepším priemerom a výsledkami, rovnako ako aj mimoriadne usilovné žiačky boli na

---

[33] *Normální organizační statut…*, s. 40-43.

[34] *Normální organizační statut…*, s. 44-46.

[35] Pri živnostenských pracovniach pre šitie šiat sa vkladali do vysvedčenia vety, napr. pre územie slovenské a podkarpatské sa uvádzalo citujem:“ Toto vysvedčenie nahradzuje na základe paragrafu 19, odst.3, zákona zo dňa 10. októbra 1924, č.259 zbierky(živnostenský zákon pre územie Slovenska a Podkarpatskej Rusi) a vládneho nariadenia z dňa 28. apríla 1925, č.93 zbierky preukaz riadneho dokončenia učebného pomeru(tovarišský list, poprípade tovarišskú skúšku) keď ženy ohlasujú živnosť odevnícku, obmedzenú na ženské a detské šaty“. Tento text doložky bol obsiahnutý vo vládnom nariadení z 28. apríla 1925, č.93 zbierky - vymedzoval zásady podľa ktorých museli byť organizované živnostenské školy, ktorých vysvedčenia nahradzovali preukaz riadneho ukončenia učebného pomeru. Remeselné živnosti ženami prevádzkované v zmysle paragrafu 19, odstavca 2 zákona č. 259/1924 boli napr. vyšívanie zlatom, striebrom a perlami, modistická živnosť, výroba umelých kvetín atď. *Normální organizační statut…*, s. 46-50.

konci školského roka ocenené knižnou publikáciou. Absolventky živnostenskej pracovne školy zostávali po škole buď doma pri hospodárstve, ďalej sa vzdelávali, vstúpili do krajčírskej živnosti alebo mali vlastnú živnosť, zamestnali sa ako učiteľky alebo pomocné kancelárske sily.

1.4 Mimoškolská osvetová a vzdelávacia činnosť učiteľstva a žiačok

Osvetová a vzdelávacia činnosť na škole dopĺňala učebné plány. Žiačky dvojročnej rodinnej školy rovnako ako aj žiačky živnostenskej pracovne sa realizovali na poli kultúrnom, literárnom i osvetovom. Svoje vedomosti si prehlbovali aj vďaka výletom, výstavám a exkurziám, ktoré absolvovali. Exkurzie boli vnímané ako vhodný doplnok k vyučovaciemu procesu. V prípade, že bola celodenná exkurzia, musela sa na základe štatútu oznámiť ministerstvu školstva minimálne týždeň vopred. Ak išlo o exkurziu do zahraničia bol potrebný súhlas ministerstva školstva aspoň 4 mesiace vopred. O výlete rozhodoval riaditeľ školy, ak trval 1 až 3 dni, ak bol dlhší bolo potrebné požiadať o súhlas ministerstvo školstva 14 dní vopred.

Žiačky dvojročnej rodinnej školy i živnostenskej pracovne organizovali každým rokom módne prehliadky a výstavy svojich samostatných prác. Módna prehliadka bola ukážkou ich šikovnosti, schopnosti, tvorby a vkusu. Vďaka nej mohli predviesť nadobudnuté odborné znalosti v praxi.[36]

Súčasťou odborných škôl pre ženské povolania boli samovzdelávacie krúžky, ktorých úlohou bolo poskytnúť mládeži priestor pre rozšírenie vedomostí, prehlbovanie vzdelania a záujmov o vedeckú, literárnu a umeleckú prácu, ako aj o učenie sa samostatnosti a spoločenskému vystupovaniu.[37] Žiačky odbornej školy pre ženské povolania v Nitre boli členkami Samovzdelávacieho krúžku P.O. Hviezdoslava pri Štátnej slk. obchodnej akadémii v Nitre, pod vedením prof. J. Krčmárika (M. Kulicha). Krúžok organizoval viaceré aktivity ako napríklad literárne vzdelávacie schôdze, odborné prednášky, jazykové polhodinky hudby, spevu, umenia, vlastnej literárnej tvorby i zábavy. Ich cieľom bolo rozšíriť vedomosti študentiek *„doplniť vzdelanie žiakov vlastnou prácou...“*[38] a *„...vychovávať svojich členov v oddanosti ideám kresťanstva, láske k vlasti a národu i príjemne spoločensky sa zabaviť.“*[39] Krúžok sa vo svojej činnosti zameriaval na všetky oblasti vedy, o čom svedčí aj rozmanitosť zorganizovaných prednášok. Krúžok fungoval pod dozorom riaditeľstva školy. Okrem spomínaných aktivít mohli žiačky odbornej školy vystupovať aj na verejných podujatiach, akadémiách a pri rôznych slávnostných príležitostiach.[40]

Žiačky odbornej školy v Nitre počas školského roka navštívili viaceré *„kultúrne podniky“*, ktoré zahŕňali, napr. návštevu divadelných predstavení v Nitre v Slovenskom ľudovom divadle i v Slovenskom národnom divadle v Bratislave, návštevu filmových predstavení, rozhlasového vysielania i odborných prednášok na rozličné témy. Pri príležitostí pamätných dní sa žiačky zúčastňovali osláv, ktoré organizovala škola alebo mesto, tiež navštevovali slávnostné bohoslužby.

---

[36] *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1939/1940.* Nitra : Vlastný náklad, 1940, s. 16-17.

[37] *Päť rokov...,* s. 225. Ministerstvo školstva a národnej osvety vydalo v roku 1940 Jednotné stanovy samovzdelávacích krúžkov slovenských gymnázií a učiteľských ústavov.

[38] *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1939/1940.* Nitra : Vlastný náklad, 1940, s. 6.

[39] *Výročná zpráva Krajinskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1938/1939.* Nitra : Vlastný náklad, 1939, s. 15.

[40] *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1939/1940.* Nitra : Vlastný náklad, 1940, s. 7-12.

Výročná správa zo školského roku 1941/1942 uvádza, že študentky školy boli organizované aj v Hlinkovej mládeži – dievčatá.[41] Členky Hlinkovej mládeže – háemistky sa zúčastňovali nástupov i slávností. Mnohé mali i kroj, ktorý si ušili v škole.
Na organizovaní mimoškolskej činnosti sa podieľali aj učiteľky a učitelia odbornej školy. Učiteľa rozvíjali kultúrnu a osvetovú činnosť. Osvetová činnosť učiteľov bola organizovaná zo strany MŠaNO zriadením Osvetového ústredia pri MŠaNO v roku 1941.[42] Väčšina učiteliek pôsobila hlavne vo funkcii kmeňovej vodkyne Hlinkovej mládeže – dievčat. Učiteľky pôsobili aj v Slovenskom Červenom Kríži na mieste dobrovoľnej sestry. Úlohou učiteliek bolo dopĺňať školské zbierky a fondy a upravovať učebné pomôcky, ktoré mala škola k dispozícii pri výučbe.[43]

Odborné školy pre ženské povolania poskytovali dievčatám všeobecné a odborné vzdelanie zamerané predovšetkým na povolania v dobovom pohľade prezentované ako ideálne pre ženy a samozrejme zamerané aj na budúce úlohy spojené s materstvom. Obsahové zameranie jednotlivých vyučovacích predmetov, tak po teoretickej ako i praktickej stránke, tak malo pripraviť do života dobrú gazdinku, matku a občianku. So zmenou politickej situácie po roku 1939 sa odborným školám pre ženské povolania začal venovať zvýšený význam pri výchove žien, ktoré mali naplniť nový ideál slovenskej ženy. Hlavnou úlohou tohto typu škôl stalo vychovať ženu – matku a vychovávateľku budúcej generácie, ktorá bude viesť domácnosť a založí si rodinu.

Použitá literatúra

1. BILČIK, J. Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovanie písomností. In Slovenská archivistika,1974, ročník IX., č. 1. , s. 115-157.
2. KÁZMEROVÁ, Ľ. Vznik a rozvoj slovenského školstva. In FERENČUHOVÁ, B. - ZEMKO, M. et al. *Slovensko v 20. storočí : V medzivojnovom Československu 1918-1939*. Bratislava : Veda, 2012, 543 s. ISBN 978-80-224-1199-8.
3. MÁTEJ, J. et al. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1976. 501 s.
4. MILLA, M. *Hlinkova mládež 1938 – 1945*. Bratislava : ÚPN, 2008. 279 s. ISBN 978-80-89335-04-6.
5. Normální organizační statut odborných škol pro ženská povolání. Praha : Státní nakladatelství, 1938. 71s.
6. *Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943*. Bratislava: Štátne nakladateľstva, 1944. 711 s.
7. PLACHT, Otto - HAVELKA, František. Příručka školské a osvětové praxe. Státní nakladatelství: Praha 1934, 1930s.
8. VALACH, Július. Činnosť Živeny v medzivojnovom období. In Kmetianum, zborník Slovenského národného múzea v Martine, 2005, ročník X., č. 1,s.51 - 58.
9. *Věstník MŠNO* výnos z 28.decembra 1927 č. 119.542-S/3(Věstník X, s.41)
10. *Věstník MŠNO* výnos z 8.mája 1929 č.48.885 –II. (Věstník XI .str.131).

[41] Dievčatá sa začali organizovať v HM na základe § 17 zákona o Hlinkovej garde a Hlinkovej mládeži č. 166/1940 zo 4. 7. 1940. Dievčatá vo veku od 6 do 20 rokov *„aj so svojimi činovníčkami vytvárala samostatný II. zbor v HM, označený skratko HM-D.“* In MILLA, Michal. *Hlinkova mládež 1938 – 1945.* Bratislava : ÚPN, 2008, s. 94.

[42] MÁTEJ, Jozef et al. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1976, s. 393.

[43] *Výročná zpráva za školský rok 1943/1944. Štátna slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre.* Nitra : Vlastný náklad, 1944, s. 8-9.

11. *Výročná zpráva Krajinskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1938/1939.* Nitra : Vlastný náklad, 1939.
12. *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1939/1940.* Nitra : Vlastný náklad, 1940.
13. *Výročná zpráva Slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Nitre za školský rok 1940/1941*. Nitra : Vlastný náklad, 1941.
14. *Výročná zpráva za školský rok 1942/1943. Štátna slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre.* Nitra : Vlastný náklad, 1943.
15. *Výročná zpráva za školský rok 1943/1944. Štátna slovenská odborná škola pre ženské povolania v Nitre.* Nitra : Vlastný náklad, 1944.

Kontakt:

Mgr. Nina Sozanská
Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Hodžova 1, 949 74 Nitra
0907 068 620
sozanska.n@gmail.com

PhDr. Adriana Kičková, Ph.D.
Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Hodžova 1, 949 74 Nitra
0903 172 349
akickova@ukf.sk

ČESKOSLOVENSKÉ ŠTÁTNE REÁLNE GYMNÁZIUM JÁNA HOLLÉHO V TRNAVE V ROKOCH 1918 – 1938

CZECHOSLOVAK STATE SECONDARY GRAMMAR-SCHOOL OF JÁN HOLLÝ IN TRNAVA IN 1918-1938

Lucia Richnáková

Abstrakt

Československé štátne reálne gymnázium Jána Hollého v Trnave patrilo počas celého medzivojnového obdobia medzi výberové školy. Na jeho činnosť a vývoj mali vplyv spoločensko-politické pomery, ktoré prebiehali nielen na území Slovenska, ale aj v samotnom meste Trnava. Gymnázium významnou mierou prispievalo k rozvoju vzdelanosti. Jeho pedagógovia poskytovali Trnavčanom i širokému okoliu osvetovú činnosť a nabádali verejnosť k národnému i vlasteneckému cíteniu. Študenti trnavského gymnázia počas štúdia získavali vedomosti a zručnosti, ktoré mohli zužitkovať a uplatniť nielen v praktickom živote, ale aj v ďalšom štúdiu.

Kľúčové slová: *stredné školstvo, Československé štátne reálne gymnázium Jána Hollého v Trnave, výchovno-vzdelávacia činnosť*

Abstract

During the interwar period Czechoslovak State Secondary Grammar School of Jan Hollý in Trnava belonged between the superior of the schools. The socio-political situation impacted its activities and developments which took place not only in Slovakia but also in the town of Trnava. The grammar school significantly contributed to the development of education. His teachers provided raising awareness to citizens of Trnava and also to the wide area, and they encouraged the public to national and patriotic feelings. During the study, Trnava grammar school students gained knowledge and skills, that may be useful and applicable not only in practice but also in further studies.

Keywords: *high school system, Czechoslovak State Secondary Grammar-School of Ján Hollý in Trnava, educational activities*

1 ORGANIZÁCIA ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

Rozpad Rakúsko-uhorskej monarchie a vznik Československej republiky v roku 1918 priniesli slovenskému národu možnosť, aby žil intenzívnejším národným životom. Na Slovensku postupne vychádzali rozmanité noviny a časopisy. Vznikali desiatky organizácií a spolkov, ktoré poskytovali svojim členom možnosť vyjadrovať názory. Začlenením Slovenska do československého štátu sa skončilo obdobie národnostného útlaku, ktorý prežíval slovenský národ v Uhorsku.[1]

Zriadiť jednotný správny a administratívny systém v Československej republike nebolo jednoduché. Reálnou skutočnosťou bolo, že české krajiny disponovali vyškoleným

[1] KÁZMEROVÁ, Ľubica. Vznik a rozvoj slovenského školstva. In: FERENČUHOVÁ, Bohumila – ZEMKO, Milan. *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Bratislava : Veda, 2012, s. 154.

úradníckym personálom pre oblasť správy, no Slovensku po odchode maďarských úradníkov hrozil rozpad administratívneho systému. Uvedené rozdiely sa prejavili najzreteľnejšie v oblasti školstva a vzdelávania.[2] Vedomostná úroveň slovenského obyvateľstva bola na nízkej úrovni.[3] Vybavenosť slovenských škôl nevyhovovala potrebám vyučovania. Chýbali vhodné učebnice, ale aj učebné pomôcky. Školské budovy boli neudržiavané, schátrané a v zlom technickom stave. Najväčším problémom v slovenskom školskom systéme bol nedostatok pedagógov, ktorí by boli schopní vyučovať v slovenskom jazyku. Z uvedeného dôvodu voľné učiteľské miesta dočasne obsadzovali českí pedagógovia.[4]

Podľa zákona č. 11 z roku 1918 zostali na Slovensku naďalej v platnosti staré uhorské školské zákony z roku 1868, ktoré sa týkali organizácie národného školstva na Slovensku. Národné školy sa členili na materské školy (detské opatrovne), školy ľudové a školy meštianske. Zároveň sa národné školy delili podľa zriaďovateľa na školy štátne a na školy neštátne. Školy neštátne sa ďalej delili na školy obecné, cirkevné a súkromné. Udržovateľom škôl štátnych bol štát.[5] Neštátne školstvo spravovala obec, konfesie a spoločnosti súkromné.[6]

Zmeny v organizácii školstva nastali až po vydaní tzv. Malého školského zákona č. 226 z roku 1922, ktorý pre štátne, obecné, cirkevné a súkromné ľudové školy nariadil 8-ročnú povinnú školskú dochádzku. Pre veľký nedostatok učiteľov a učebných priestorov sa však na Slovensku zaviedla až v školskom roku 1927/28, kým v Čechách bola povinná už v bývalom Rakúsku.[7] Zákon stanovil maximálny počet detí v jednej triede[8] a prispel k zníženiu jednotriednych škôl na Slovensku. V mestách mali žiaci možnosť po ukončení 5. ročníka ľudovej školy nastúpiť na meštianske školy, na ktorých výučba trvala 3 roky. Zároveň sa vo vyučovacom procese zaviedol nový predmet občianska výchova, ktorý kládol dôraz na pestovanie občianskeho vedomia a hlásenie sa k československej štátnej príslušnosti. Počas reformy školstva narastal počet štátnych škôl a počet škôl cirkevných klesal. Klesajúcu tendenciu mali aj školy súkromné.[9]

Stredné školstvo na územní Uhorska bolo centralizované a do roku 1918 pod stredné školstvo patrili základné osemtriedne gymnáziá a reálky, štvorročné učiteľské ústavy, vyššie dievčenské školy a ústavy pre opatrovateľky. Reforma slovenského stredného školstvo po roku 1918 sa uskutočnila podľa zákona č. 293 z roku 1919. Schválený zákon upravoval jednotne predpisy vyučovania na všetkých stredných školách na Slovensku. Uvedené predpisy zahŕňali učebné osnovy, školské knihy, spôsob prijímania žiakov na štúdium, skúšanie a klasifikáciu žiakov, dĺžku školských prázdnin a maturitnú skúšku. Zároveň tieto

---

[2] KÁZMEROVÁ, Ľubica. Školstvo na Slovensku v prvých povojnových rokoch. In: MICHALIČKA, Vladimír (ed.). *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. storočia a začiatkom 20. storočia*. Bratislava : Ústav informácii a prognóz školstva, 2008, s. 183-191.

[3] V roku 1921 bol zistený priemer negramotnosti na Slovensku 15,03 %.

[4] MAGDOLENOVÁ, Anna. Kultúrna politika čs. štátu v oblasti školstva v medzivojnovom období (1918-1938). In: *Historický časopis*, 1988, roč. 36, č. 3, s. 494-498.

[5] MAGDOLENOVÁ, Anna. K vývoju slovenského školstva v medzivojnovom období. In: *Historický časopis*, 1982, roč. 30, č. 3, s. 115.

[6] V roku 1918 bolo na Slovensku 801 štátnych ľudových škôl, 105 obecných škôl, 23 súkromných škôl. Cirkvi prináležalo 1 622 rímsko-katolíckych škôl, 304 gréckokatolíckych, 467 evanjelických, 261 evanjelických reformovaných a 77 židovských škôl. Teda z tohto počtu možno usúdiť, že väčšina ľudových škôl bola pod správou cirkvi.

[7] MAGDOLENOVÁ, Anna. Slovenské školstvo v prvých poprevratových rokoch. In: *Historický časopis*, 1981, roč. 29, č. 4, s. 482-503.

[8] V školských rokoch 1922/23 až 1926/27 na 80, pre školské roky 1927/28 až 1931/32 na ľudových školách jednotriednych na 65, na viactriednych 70. Pre školský rok 1932/33 a ďalšie roky sa počet žiakov znížil v jednotriednej škole na 50 a v školách viactriednych na 60.

[9] HEJMAN. Jan et al. *Slovenské školstvo v prítomnosti*. Praha . Štát. nakladateľstvo, 1932, s. 11.

predpisy platili aj pre školy a ústavy v Čechách, na Morave a v Sliezsku.[10] Do systému stredných škôl sa zaraďovali gymnáziá a učiteľské ústavy. Významné postavenie v školskom systéme patrilo aj odborným školám, ktoré pripravovali kvalifikované pracovné sily do výrobnej sféry. Odborné školstvo sa delilo na obchodné, priemyselné, učňovské, odborné školstvo pre ženské povolania a hospodárske školy.[11]

V slovenskom strednom školstve existovali 4 typy gymnázií. Boli to gymnáziá, reálne gymnáziá, reformné reálne gymnáziá a reálky. Toto členenie zotrvalo až do roku 1939.[12] Dérerova reforma stredného školstva vydaná v roku 1933 výnosom z 14. júna 1933 č. 4547 iba nevýrazne posunula jednotnosť školského systému na stredných školách. Učebné osnovy pre stredné školy z roku 1933 vymedzili pre nižší stupeň strednej školy (I. – IV. trieda) spoločný učebný plán pre všetky typy gymnázií. Na vyššom stupni (V. – VIII. trieda) bol učebný plán odlišný podľa typu gymnázia.[13] Podľa nových učebných osnov *gymnáziá* (tzv. *klasické gymnáziá*) kládli dôraz na výučbu klasických jazykov a poznávanie súvislostí antickej kultúry s modernou vzdelanosťou. Hlavným znakom gymnázií boli povinné predmety, ako latinský jazyk (v triedach III. – VIII. v rozsahu 34 hodín týždenne) a grécky (v triedach V. – VIII. v rozsahu 23 hodín týždenne).[14] *Reálne gymnáziá* poskytovali všeobecné vzdelanie, ktoré hľadalo súvislosti medzi domácou a západoeurópskou kultúrou na základe vzťahu novej doby k antike. V reálnych gymnáziách sa vyučoval povinne latinský jazyk (v triedach III. – VIII. v rozsahu 32 hodín týždenne) a francúzsky jazyk (v triedach V. – VIII. v rozsahu 18 hodín týždenne), pričom na niektorých reálnych gymnáziách sa povinný francúzsky jazyk nahradil povinným anglickým jazykom.[15] Výučba na *reformných reálnych gymnáziách* sa stotožňovala s vyučovaním reálnych gymnázií s tým rozdielom, že niektoré predmety boli zamerané na prírodné vedy. V týchto vzdelávacích inštitúciách prebiehala výučba v 4 nižších triedach úplne rovnako ako v reálkach, ale v triedach V. – VIII. bol zavedený latinský jazyk (v rozsahu 23 hodín týždenne) a zároveň francúzsky jazyk v triedach III. – VIII. (v rozsahu 23 hodín týždenne).[16] Reálky boli stredné školy, ktoré mali 7 jednoročných postupných tried, označených I. – VII. Ich zámerom bolo poskytovať vyššie všeobecné vzdelanie, pričom sa dôraz kládol na matematické a prírodovedecké odbory.[17]

Štúdium na gymnáziu bolo ukončené maturitnou skúškou, pričom študenti gymnázií boli odporučení k štúdiu na univerzite a študenti reálok mohli ďalej študovať na technike. V tomto období bolo najvyhľadávanejším typom reálne gymnázium, pretože po jeho skončení mohli absolventi pokračovať v štúdiu na univerzite alebo technike podľa vlastného výberu.[18]

---

[10] NOVACKÝ, Ján Martin. *Desať rokov Slovenských stredných škôl*. Bratislava : Ústredná správa Slovenskej ligy, s. 57-60.

[11] KÁZMEROVÁ, Ľubica. K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918-1939. In: BYSTRICKÝ, Valerián (ed.). *Slovensko v Československu* (1918-1939). Bratislava : Veda, 2004, s. 417-444.

[12] MAGDOLENOVÁ, Anna, *K vývoju slovenského....,* s. 282.

[13] MAGDOLENOVÁ, Anna. Slovenské školstvo v predmníchovskom Československu. In: *Historický časopis*, 1982, roč. 30, č. 2, s. 282.

[14] NEUHÖFFER, Rudolf. *Patnáct let středního školství*. Praha : Náklad Československé grafické únie, 1933, s. 7-8.

[15] NEUHÖFFER, Rudolf, *Patnáct let...*, s. 9.

[16] NEUHÖFFER, Rudolf, *Patnáct let...,* s. 9-10.

[17] NEUHÖFFER, Rudolf, *Patnáct let...*, s. 10-11.

[18] DVOŘÁČEK, Jaroslav. Slovenské stredné školstvo po prevrate. In ŽITAVSKÝ, A. S. (ed.). *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka (druhý zväzok).* Bratislava : Vydavateľstvo pamätníka slovenského školstva, 1937, s. 17-25.

2 VÝVOJ ČESKOSLOVENSKÉHO ŠTÁTNEHO REÁLNEHO GYMNÁZIA JÁNA HOLLÉHO V TRNAVE V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

Pred rokom 1918 bolo jedinou strednou školou v Trnave rímskokatolícke gymnázium, ktoré podobne ako iné stredné školy na území novovzniknutej Československej republiky podliehalo vplyvu maďarizácie.[19]

V marci 1919 prešlo gymnázium do správy Československého štátu. Výnosom ministerstva školstva a národnej osvety (MŠaNO) č. 19606 z 5. mája 1919 získala škola názov Československé štátne reálne gymnázium Jána Hollého v Trnave.[20] Posledným maďarským riaditeľom bol Emil Hudym, ktorý bol v marci 1919 vyzvaný k odovzdaniu funkcie. Vedením gymnázia bol poverený Dr. Štefan Hattala.[21] Všetkým profesorom gymnázia bola ponúknutá možnosť zostať a naďalej pracovať v škole za predpokladu, že zložia sľub vernosti Československému štátu. Uvedenú možnosť využili zo 6 profesorov iba 2, a to profesor Štefan Hupka a Ján Marek. Okrem profesorov opustilo brány školy aj 278 žiakov.[22] Z uvedeného dôvodu malo gymnázium len 188 študentov.[23] V školskom roku 1918/19 učiteľskému zboru vypomáhali aj českí profesori. Napriek výmene pedagogického zboru sa vyučovanie v školskom roku výraznejšie nenarušilo.

V školskom roku 1920/21 z učiteľského zboru odišiel riaditeľ Štefan Hattala, ktorého od 1. septembra 1920 nahradil dočasný riaditeľ František Špaček. Pre nedostatok profesorov vedenie gymnázia zvážilo možnosť zredukovať počet hodín v jednotlivých predmetoch, najmä vo vyučovacom jazyku a latinčine. Pravidelný priebeh vyučovania narúšal nedostatok slovenských učebníc, a preto sa dočasne zaviedli české učebnice na niektoré predmety.[24]

Pre zlepšenie spolupráce medzi vedením gymnázia a rodičmi sa vytvorilo v školskom roku 1922/23 rodičovské združenie, ktoré sa spolupodieľalo na riešení problémov výchovy a vzdelávania, ale aj pri koncipovaní a organizovaní záujmovej činnosti žiakov. Zároveň v rámci svojich možností poskytovalo škole materiálnu a organizačnú pomoc pri práci so žiakmi.[25]

Vzrastajúci počet študentov si vyžiadal vytvorenie pobočiek pri jednotlivých ročníkoch. Výnosom MŠaNO z 17. augusta 1925 č. 47.579 sa vytvorili dve pobočky pri I. triede a po jednej pobočke pri II., III., IV., V. triede.[26]

Vyučovanie na štátnom reálnom gymnáziu sa prispôsobilo dochádzajúcim žiakom, ktorí cestovali vlakom. V školskom roku 1926/27 sa začiatok ranného vyučovania posunul na 8. hodinu a 15. minútu. Vyučovanie v popoludňajších hodinách začalo od 14. hodiny. [27] Riaditeľ

---

[19] ŠIMONČIČ, Jozef. Gymnázium v Trnave. In: ŠIMONČIČ, Jozef (ed.). *K dejinám školstva v trnavskom okrese XI. vlastivedný seminár v Trnave*. Trnava . Štátny okresný archív v Trnave, 1982, s. 29-31.

[20] Štátny archív v Bratislave – pobočka Trnava (ďalej ŠABApTT), fond (ďalej f.) Gymnázium v Trnave 1796-1960 (ďalej GTT), kartón (ďalej k.) 129, inventárne číslo (ďalej i. č.) 624, č. j. 75/1919.

[21] ŠABApTT, f. GTT, k. 129, i. č. 624, č. j. 51/1919.

[22] ŠABApTT, f. GTT, X. Jubilejná výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1927-1928, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1928, s. 7-11.

[23] ŠABApTT, f. GTT, I. Výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave v školskom roku 1918-1919, Trnava : Kníhtlačiareň G. & E. Bežo, 1919, s. 5-6.

[24] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 515, Protokol č. 1 z úvodnej porady profesorského zboru gymnázia, konanej 15. septembra 1920.

[25] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 517, Protokol č. 7 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 6. novembra 1922.

[26] ŠABApTT, f. GTT, VIII. Výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1925-1926, Trnava : Kníhtlačiareň Fr. Urbánka a spol., 1925, s. 3-5.

[27] ŠABApTT, f. GTT, IX. Výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1926-1927, Trnava : Kníhtlačiareň Fr. Urbánka a spol., 1927, s. 6-12.

gymnázia František Špaček evidoval zhoršený prospech u denne dochádzajúcich študentov, ktorí nemali dostatok času na domácu prípravu. Cestujúci študenti tvorili približne 35 % z celkového počtu žiakov na škole.[28] Pre nedostatok učiteľských síl nastalo zníženie počtu vyučovacích hodín v predmetoch: vyučovací jazyk, francúzština, latinčina, dejepis, zemepis, matematika, prírodopis, fyzika a nemčina. Čiže predpísaný počet hodín sa znížil v triedach vždy o jednu hodinu. Následkom obmedzenia vyučovacích hodín vo vymenovaných predmetoch sa učebná látka neprebrala v plnom rozsahu.

Nové učebné osnovy československého jazyka na stredných školách s vyučovacím jazykom československým z 8. júla 1927 č. 8537-II poskytovali učiteľom „československenčiny" širšie možnosti výučby. Dôraz sa kládol na zodpovednú prípravu pedagógov, ktorí si mali stanoviť vyučovací cieľ hodiny, ale aj metódy a formy výučby. Výklad vyučovacej hodiny mali študenti zvládnuť tak, aby si v škole osvojili čo najviac poznatkov a doma si mali upevniť už získané vedomosti. Pre všetkých pedagógov mal byť najdôležitejší žiak, ktorému sa mala venovať všetka pozornosť, spoznávať ho a s ním a pre neho pracovať.[29] Pedagogický zbor sa zaoberal v školskom roku 1927/1928 úpravou maturitnej skúšky. Domáce písomné (maturitné) práce považoval za sporné, pretože nebolo možné skontrolovať a overiť si samostatné vypracovanie písomnej práce jednotlivých žiakov. Školská písomná (maturitná) práca sa na reálnom gymnáziu vykonávala z vyučovacieho jazyka, francúzštiny a matematiky. Medzi povolené pomôcky pri písomných prácach patrili slovníky, gramatiky, zbierky matematických vzorcov a atlasy. Ústna maturitná skúška na reálnom gymnáziu pozostávala z vyučovacieho jazyka, latinčiny, francúzštiny, vlastivedy a podľa voľby z fyziky alebo prírodopisu.[30]

Na základe výnosu MŠaNO z 30. novembra 1928 č. 154.553/II-28 bolo odporúčané zaviesť nemecký jazyk ako povinný vyučovací predmet. [31] Profesorský zbor uvedený výnos akceptoval a nemecký jazyk sa zaradil medzi povinné predmety ako povinný predmet od školského roku 1929/30 a to postupne od prvej triedy.[32] Stav a úroveň vzdelávania v školskom roku sledovali nepravidelné školské inšpekcie, ktoré kontrolovali nielen úroveň práce pedagogických zamestnancov, ale poskytovali cenné rady, ktoré zvyšovali kvalitu výučby. Inšpektori kontrolovali prípravu, organizáciu a priebeh vyučovacej hodiny na predmetoch vyučovacieho jazyka, náboženstva, dejepisu a telocviku. Cielené inšpekcie nezistili závažnejšie nedostatky.[33] Kontrolno-hospitačnú činnosť na gymnáziu vykonával pravidelne riaditeľ. V prvom polroku školského roku 1929/30 hospitoval riaditeľ gymnázia František Špaček až na 70 vyučovacích hodinách. Pri vyhodnotení hospitácií pre učiteľský zbor skonštatoval, že výučba prebiehala premyslene a metodicky správne. Zároveň podotkol, aby klasifikácia žiakov bola prísnejšia najmä v nižších triedach, pretože do vyšších ročníkov gymnázia mali postúpiť len tí žiaci, ktorí dokážu zvládnuť predpísané učivo bez ťažkostí a pri maturite slušne obstoja. Ďalej sa riešil problém neprospechu vo vyšších ročníkoch, ktorý bol ovplyvnený rozsiahlosťou učiva, ale aj nerovnomerným rozložením učiva. Uvedený problém sa riaditeľ pokúsil riešiť prostredníctvom triednych učiteľov, ktorí mali najmenej raz do

---

[28] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 521, Protokol č. 22 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 23. júna 1927.

[29] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 522, Protokol z inšpekčnej porady, konanej 27. septembra 1927.

[30] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 522, Protokol č. 18 z mimoriadnej porady profesorského zboru gymnázia, konanej 10. mája 1928.

[31] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 523, Protokol č. 12 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 12. januára 1929.

[32] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 523, Protokol č. 17 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 12. apríla 1929.

[33] ŠABApTT, f. GTT, XI. Výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1928-1929, Trnava : Kníhtlačiareň Fr. Urbánka a spol., 1929, s. 7-10.

týždňa skontrolovať množstvo domácej prípravy žiakov rozloženej na jednotlivé dni. O vykonanej kontrole podávali triedni učitelia písomné hlásenia riaditeľovi.[34]

Záujem a snahu o zlepšenie i zefektívnenie vyučovacej hodiny prejavil profesor Miroslav Pantůček, ktorý už v školskom roku 1928/29 uskutočnil viaceré pokusy didaktického a výchovného rázu. Pokusy smerovali nielen k zrýchleniu, ale aj k skráteniu štandardného postupu skúšania, resp. diagnostiky žiakov a následnej rozsiahlejšej činnosti zameranej na aktívnu poznávaciu a osvojovaniu činnosť. Z tohto dôvodu profesor Pantůček urobil pokus v VII. a VIII. triede na vyučovacom jazyku, kedy na získanie času potrebného k osvojeniu si nového učiva použil skúšanie žiakov prostredníctvom didaktického testu s 30 otázkami z dejín literatúry. S výsledkami pokusu bol profesor veľmi spokojný, keďže sa mu podarilo zistiť nielen úroveň vedomostí všetkých žiakov v triede, ale aj skrátiť obvyklý časový rozsah skúšania. V školských rokoch 1929/30 až 1930/31 uskutočnil profesor Pantůček pokusy formou testov, ktoré smerovali k zisteniu stupňa inteligencie u žiakov. Na základe zistených skutočností profesor Pantůček pri klasifikácii jednotlivých žiakov prihliadal nielen k vekovým zvláštnostiam žiakov, ale aj k zistenému stupňu inteligencie.[35]

Na podnet MŠaNO sa v školskom roku 1931/32 zaviedli na reálnych gymnáziách nové učebné osnovy pre I. triedu, ktoré predstavovali úsilie o zjednotenie školského systému na stredných školách. Podnet na tvorbu nových učebných osnov vychádzal z reformných snáh vtedajšieho ministra školstva a národnej osvety Ivana Dérera. Skúsenosti s novými osnovami sa prejednávali aj na mimoriadnej porade učiteľského zboru 3. decembra 1931. Mnohí pedagógovia zdôraznili, že zavedenie nových osnov sa pozitívne prejavilo v úprave rozsahu učebnej látky vo vyučovaní dejepisu, matematiky a prírodopisu. Osvedčilo sa aj presunutie latinského jazyka do III. triedy. Tým sa odstránili sťažnosti rodičov súvisiace s preťažovaním žiakov. Zväčšila sa obsahová stránka nemeckého jazyka, ktorý sa stal povinným predmetom a najmä náročným z dôvodu zodpovednej pravidelnej prípravy. Relatívne ako obligátny predmet sa zaviedol spev, ktorý priniesol osvieženie v rámci pravidelného vyučovania. Zároveň sa zvýšila časová dotácia na výučbu vyučovacieho jazyka, a to na 5 hodín týždenne. Zavedenie nových osnov sa neprejavilo vo výučbe zemepisu, kreslenia a náboženstva.[36]

Aktívnu činnosť na gymnáziu vykonával výbor rodičovského združenia, ktorý sa zaoberal nielen výchovno-vzdelávacou prácou na škole, ale aj sociálnou starostlivosťou o chudobných študentov, ktorí mali nezamestnaných rodičov. Okrem plenárnych schôdzí rodičovského združenia sa začali na gymnáziu organizovať aj triedne schôdze rodičov. Triedne schôdze vyvolali u rodičov záujem, pretože sa na nich prejednávali nielen otázky výchovy a štúdia žiaka, ale aj problematika voľby povolania.[37] Pre systematické zlepšovanie kvality vzdelávania sa vedenie trnavského gymnázia snažilo neustále dopĺňať zbierky učebných pomôcok a tak podnietiť záujem žiakov o štúdium.[38] Zbierky didaktických pomôcok sa financovali z fondu učebných pomôcok, poplatkov novoprijatých žiakov a z príspevkov žiakov. Celkovo sa na gymnáziu nachádzalo 11 044 kusov pomôcok v hodnote 3 752 korún. Rozmanité bolo vybavenie žiackej a učiteľskej knižnice. Množstvo kníh, ktoré bolo k dispozícii študentom i pedagógom, (žiacka knižnica inv. čís. 1 745 a učiteľská knižnica

---

[34] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 524, Protokol č. 9 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 23. novembra 1929.

[35] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 524, Protokol č. 18 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 20. júna 1930.

[36] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 526, Protokol č. 10 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 3. decembra 1931.

[37] ŠABApTT, f. GTT, XIV. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1931-1932, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1932, s. 19-25.

[38] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 526, Protokol č. 18 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 18. júna 1932.

inv. čís. 1337 na konci školského roku 1932/33) poukazovalo nielen na rozvoj čitateľskej gramotnosti, ale aj vzostup všeobecného historického a spoločenského prehľadu.[39]

Nepriaznivá sociálna situácia vyplývajúca z pretrvávajúcej hospodárskej krízy sa prejavila aj v rodinách študentov, ktorí navštevovali gymnázium. Pomoc pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne a ekonomicky slabších rodín, ktorých rodičia boli v núdzi a prišli o zamestnanie, poskytlo vedenie gymnázia v spolupráci s rádom sestier sv. Vincenta. Podpora bola určená na stravovanie chudobných žiakov, ktorí dostávali obedy zdarma. Študenti pochádzajúci z ostatných rodín získali obedy za sumu 1 koruny. Náklady na stravovanie sa hradili z darov jednotlivcov a trnavských spolkov. Školská stravovacia akcia prebiehala od januára 1933 až do konca školského roku. Spolu sa vydalo 2840 obedov a celú akciu mal pod patronátom František Bělař.[40]

Niektorí pedagógovia vyučovali nielen na gymnáziu, ale na základe povolenia MŠaNO učili aj na iných trnavských školách.[41] Riaditeľ gymnázia František Špaček apeloval v školskom roku 1933/34 na svojich kolegov, aby vo všetkých triedach a na všetkých predmetoch vyučovali po slovensky. Zároveň vyzval českých profesorov, aby sa vo svojom voľnom čase venovali zdokonaleniu ústnej i písomnej podoby spisovnej slovenčiny Dôraz sa kládol na národnú výchovu, podľa ktorej mal vzdelanec užívať svojich schopností a svojho vzdelania k dobru celej ľudskej spoločnosti. Pravá národná výchova sa mala stať zároveň výchovou k národnej znášanlivosti.

Nárast žiakov v školskom roku 1934/35 prevažne v nižších ročníkoch mal za následok nadmerné preplnenie tried. Preplnené triedy neumožňovali profesorom časté skúšanie (individuálne, frontálne) študentov, ale ani uplatnenie individuálneho prístupu k slabším žiakom.[42] Nepriaznivú situáciu pociťovali všetci vyučujúci, ktorí sa neustále sťažovali na veľký počet žiakov v triede.[43] Vedenie gymnázia sledovalo neuspokojivý prospech žiactva a na priebežných pracovných poradách sa snažilo nájsť nápravu.[44]

Nepriaznivá medzinárodná situácia a hroziace vojenské ohrozenie celej Československej republiky zvyšovalo nárast mobilizácie. Obyvateľstvo sa pripravovalo na obranu proti leteckým útokom. Profesorský zbor trnavského gymnázia sa zapojil vo februári 1936 do kurzu obrany proti leteckým útokom, ktorý organizovala bratislavská pobočka Masarykovej leteckej ligy. Odborný kurz viedol kapitán Čech, ktorý sa snažil všetkých učiteľov nielen oboznámiť s problematikou protileteckej obrany, ale aj ich pripraviť ako odborných poradcov – inštruktorov pre mládež. Predsedom organizačného odboru Civilnej protileteckej dopravy v Trnave sa stal profesor Jaroslav Pacák, ktorý zabezpečoval aj odbornú inštruktáž i výučbu na gymnáziu.[45] Predmetom praktickej výučby sa stal nácvik nasadzovania plynových masiek, ale aj účelové poplachové cvičenie pre celé gymnázium.[46]

---

[39] ŠABApTT, f. GTT, XIV. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1932-1933, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1933, s. 13-17.

[40] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 527, Protokol č.14 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 25. januára 1933.

[41] ŠABApTT, f. GTT, XVI. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1933-1934, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1934, s. 16-19.

[42] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 529, Protokol č. 9 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 12. apríla 1935.

[43] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 529, Protokol č. 11 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 12. mája 1935.

[44] ŠABApTT, f. GTT, XVII. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1934-1935, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1935, s. 7-10.

[45] ŠABApTT, f. GTT, XVIII. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1935-1936, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1936, s. 11-13.

[46] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 530, Protokol č. 14 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 18. júna 1936.

Učiteľský zbor v školskom roku 1936/37 zasiahli očakávané zmeny, ktoré súviseli s odchodom niektorých pedagógov. MŠaNO súhlasilo s vytvorením pobočiek. Ich zriadením sa zvýšil počet tried na 20. V triedach I. – VII. sa vyučovalo podľa nových učebných osnov. Nárast žiactva spôsobil priestorové problémy, pretože budova ústavu sa stala nepostačujúcou. Akútne problémy súvisiace s nedostatkom učební sa snažilo vyriešiť vedenie gymnázia, ktoré si prenajalo učebné priestory v biskupskom seminári. Nájomná zmluva na školský rok 1936/37, ktorú schválilo MšaNO sa týkala 5 miestností za ročné nájomné v sume 3000 korún.[47] Väčší počet žiakov študujúcich na gymnáziu si zhoršil celkový priemerný prospech oproti predchádzajúcim školským rokom. Príčiny zhoršeného študijného prospechu boli rôznorodé a riaditeľ Špaček spolu so všetkými pedagógmi sa snažil nielen analyzovať nedostatočný prospech, ale aj hľadal nápravu.[48] Vďaka aktívnej podpore rodičovského združenia sa vytvoril na gymnáziu vo februári 1937 školský rozhlas.[49]

V medzivojnovom období sa vo veľkej miere presadzovalo názorné a aktívne vyučovanie s dôrazom na rozvoj kompetencií žiakov. Neustálym dopĺňaním zbierok vyučovacích predmetov sa skvalitnila výučba. Postupne sa rozšírili zbierky jednotlivých predmetov, ako napríklad fyziky, prírodopisu, chémie, zemepisu, dejepisu, matematiky a geometrie. Doplnili sa aj zbierky učebných pomôcok k jazykovému vyučovaniu, ako aj zbierky hudobné, kresliarske a zbierky telocvičného náradia. Využívaním uvedených zbierok sa vyučovanie stalo dostatočne konkrétnym a názorným pre mnohých študentov. Úspešne spolupracovalo so školou aj rodičovské združenie, ktoré zakúpilo v školskom roku 1937/38 kinematografický projektor a kinematografický prijímač.[50]

Na úvodnej porade v školskom roku 1938/39 riaditeľ Špaček upozornil profesorský zbor na mimoriadne politické pomery. Zároveň požiadal všetkých učiteľov, aby „sa k žiactvu chovali vľúdne, aby spravodlivo posudzovali ich výkony, riadili sa vo všetkom platnými predpismi a rešpektovali náboženské i národné cítenie študentov.“[51] V závislosti od premien, ktoré prebiehali v politickom živote, nastali personálne zmeny aj vo vedení trnavského gymnázia. Dlhoročný riaditeľ František Špaček bol odvolaný a nahradený v novembri 1938 dočasným správcom Eduardom Filom podľa výnosu MŠaNO č. 16.506/38-II/2.[52] Novému správcovi sa odovzdal archív hlavných a triednych katalógov, triednych kníh, učebné osnovy jednotlivých predmetov, zoznamy učebníc i učebných pomôcok, ako aj profesorská (1 687 inv. čísel v 2 170 zväzkoch) a žiacka knižnica (2 206 inv. čísel). Problematickým sa stalo preberanie niektorých učebných miestností, keďže ich vtedy zaberala vojenská správa.[53] Pre mimoriadne politicko-spoločenské pomery bol zvyčajný priebeh vyučovania narušovaný a viackrát sa výučba aj prerušila. V dôsledku vyhlásenia mobilizácie muselo 11 učiteľských síl nastúpiť do vojenskej služby a ich neprítomnosť sa nahradila suplovaním inými pedagógmi.[54] Prejavila sa aj núdza o učebné miestnosti a školskú budovu, ktorú od 22. októbra do 20. novembra 1938 dvakrát obsadila armáda. Oneskorená, ale pravidelná výučba s obmedzeným

---

47 ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 531, Protokol č. 1 z úvodnej porady profesorského zboru gymnázia, konanej 10. septembra 1936.

48 ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 531, Protokol č. 5 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 14. novembra 1936.

49 ŠABApTT, f. GTT, XIX. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1936-1937, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1937, s. 7-11.

50 ŠABApTT, f. GTT, XX. Ročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1937-1938, Trnava : Kníhtlačiareň Fr. Urbánka, 1938, s. 14-21.

51 ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 533, Protokol č. 1 z úvodnej porady profesorského zboru gymnázia, konanej 12. septembra 1938.

52 ŠABApTT, f. GTT, k. 134, i. č. 637, č. j. 890/1938.

53 ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 533, Zápisnica č. 3 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 28. novembra 1938.

54 ŠABApTT, f. GTT, k. 134, i. č. 637, č. j. 633/1938.

počtom učiteľov začala až od 1. decembra 1938. Napriek uvedeným skutočnostiam sa vyučujúci snažili zabezpečiť v rámci svojich možností bezproblémovú výučbu a umožniť žiakom aj mimoškolské aktivity.[55] V dôsledku neobvyklých okolností sa na mimoriadnej porade profesorského zboru v decembri 1938 diskutovalo o skrátení učiva v školskom roku 1938/39 v zmysle obežníka MŠaNO č. 17695/38-P/II. Podľa uvedeného obežníka vypracovali vyučujúci jednotlivých predmetov návrh na skrátenie učiva, keďže vyučovanie prebiehalo v prvom polroku nepravidelne.[56] Vzniknutá situácia nebola jednoduchá nielen pre vyučujúcich, ale aj pre študentov. Vzhľadom na nepriaznivú situáciu sa počet študentov veľmi rýchlo menil. Keďže niektorí pochádzali zo zabratého územia, museli gymnázium opustiť.

2.1 Mimoškolské aktivity študentov Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave v medzivojnovom období

Vedenie trnavského gymnázia podporovalo nielen vzdelávanie svojich žiakov, ale aj rôzne iné aktivity, do ktorých sa študenti vo veľkej miere zapájali a prezentovali školu v dobrom svetle.

Pedagógovia sa snažili žiakom odovzdať nielen vedomosti, ale aj rozvíjali ich osobnosť a odovzdávali im vlastné skúsenosti. V školskom roku 1922/23 začala na škole pôsobiť skupina zanietená pre skautskú myšlienku. Uvedené dobrovoľné nepolitické výchovné hnutie, zamerané predovšetkým na deti a mládež, dopĺňalo teoretické školské vedomosti a pestovalo vzťah žiakov k prírode. Na gymnáziu postupne vznikli 3 družiny skautského oddielu.[57]

Na podporu talentovaných žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia sa na gymnáziu založil 22. marca 1925 Spolok podporujúci chudobných žiakov, ktorý poskytoval chudobným žiakom knihy, obstarával ich bývanie, stravovanie, oblečenie a udeľoval im finančnú podporu. Jeho predsedom sa stal veľkostatkár Jozef Slezák. Uvedený spolok mal 22 zakladajúcich členov a 179 prispievajúcich členov.[58]

V školskom roku 1930/31 vznikol dorastenecký odbor Masarykovej leteckej ligy, ktorý mal 260 členov. Školský dorastenecký odbor viedol profesor Leo Gutwirth.
Jazykovo nadaní študenti sa v uvedenom školskom roku aktívne zapojili do súťaže, ktorú vypísal kultúrny spolok Alliance française section de Trnava (Francúzska aliancia v Trnave). Predsedom miestneho spolku sa stal profesor Miloslav Pantůček, ktorý viedol študentov aj ku korešpondencii.[59]

Kultúrna činnosť sa rozvíjala hlavne vo Vajanského samovzdelávacom krúžku, v ktorom študenti nacvičovali divadelné hry, organizovali literárne prednášky, recitovali básne i ukážky z prózy. Svojimi literárnymi prácami prispievali členovia Vajanského samovzdelávacieho krúžku aj do viacerých časopisov a novín. Niektoré podujatia členov krúžku boli venované príležitostným výročiach, spomienkam a oslavách, ktoré formovali študentov v duchu spoločnosti prvej československej republiky.

---

55 ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 533, Zápisnica č. 4 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 10. decembra 1938.

56 ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 533, Zápisnica č. 6 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 20. decembra 1938.

57 ŠABApTT, f. GTT, V. Výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1922-1923, Trnava : Kníhtlačiareň G. & E. Bežo, 1923, s. 8-9.

58 Štátny archív v Bratislave – pobočka Trnava (ďalej ŠABApTT), fond (ďalej f.) Mestský úrad v Trnave 1923-1945 (ďalej MÚ), kartón (ďalej k.) 3, č. j. 9141/1925.

59 ŠABApTT, f. GTT, XIII. Výročná správa Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave za školský rok 1930-1931, Trnava : Kníhtlačiareň G. A. Bežo, 1931, s. 15-18.

Študenti gymnázia sa zúčastnili mnohých divadelných a filmových predstavení, nielen v Trnave, ale aj v Bratislave. Okrem týchto aktivít sami študenti VII. ročníka nacvičili pod vedením profesora Emiliána Číhalíka divadelné predstavenie pod názvom Na letním bytě. Študenti zahrali veselohru v máji 1926 v mestskom divadle v Trnave a v hostinci v Seredi. Výťažok z divadelného predstavenia sa použil na cestovný fond, aby sa aj žiaci z chudobných rodín mohli zúčastniť školských výletov.[60] Profesorský zbor aj vďaka peňažným darom zorganizoval viaceré výlety, a tak žiaci mohli spoznať Vysoké Tatry, Levoču, Spišské Podhradie, Prahu a Kutnú Horu.

Trnavskí študenti gymnázia dosahovali v športovej činnosti pozoruhodné výsledky. Zúčastňovali sa mnohých regionálnych, ale aj celoslovenských súťaží. Prostredníctvom telesnej výchovy sa žiaci zapájali do školských hier, ktoré sa usporiadali na ihrisku športového spolku Čs. Š. K. Trnava. Zo športových aktivít sa zúčastnili volejbalového turnaja v Modre, ľahkoatletických závodov v Banskej Bystrici. O dobré meno trnavského gymnázia v športovej činnosti sa zaslúžil učiteľ Ján Hajdócy.[61]

Študenti gymnázia sa spolupodieľali na finančných zbierkach, ktoré organizoval Dorast Československého Červeného kríža a Spolok podporujúci chudobných žiakov Československého štátneho reálneho gymnázia v Trnave.[62]

2.2 Zdravotný stav žiakov Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v Trnave v rokoch 1918 – 1938

Počas medzivojnového obdobia, sa v Trnave podobne ako vo väčšine slovenských miest, prejavoval zvýšený výskyt rôznych pľúcnych a infekčných ochorení. Veľa študentov postihnutých uvedenými chorobami nemalo poskytnutú adekvátnu zdravotnú starostlivosť. Zložitú zdravotnú problematiku sa pokúsilo vedenie gymnázia v školskom roku 1933/34 riešiť v spolupráci s výborom rodičovského združenia. Na schôdzi výboru rodičovského združenia sa prejednával návrh zavedenia odborného školského lekára na gymnáziu. Z poverenia výboru rodičovského združenia zaslalo riaditeľstvo rodičom všetkých žiakov dotazníky so žiadosťou platiť mesačné príspevky, z ktorých by bol financovaný lekár a taktiež zakúpené lieky pre chudobných študentov. Od poplatkov sa odbremenili sociálne slabé rodiny. Na dobrovoľných príspevkoch sa mesačne vyzbieralo približne 850 korún, takže gymnázium si mohlo zabezpečiť školského lekára.[63] So snahou o zlepšenie zdravotného stavu žiakov súvisela aj správna životospráva a stravovanie. Z uvedeného dôvodu sa aj v školskom roku 1933/34 na podnet výboru rodičovského združenia opätovne zaviedla stravovacia akcia pre študentov gymnázia.[64]

Na gymnáziu sa organizovali prednášky so zdravotníckou tematikou o venerických chorobách a ochrane proti tuberkulóze, ktoré viedol okresný lekár Daniel Belluš.[65]

---

[60] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 520, Protokol č. 14 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 29. apríla 1926.

[61] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 521, Zápisnica o porade profesorského zboru gymnázia, konanej 19. marca 1927.

[62] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 521, Protokol č. 10 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 13. novembra 1926.

[63] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 528, Protokol č. 8 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej24. januára 1934.

[64] ŠABApTT, f. GTT, k. 108, i. č. 528, Protokol č. 14 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej21. júna 1934.

[65] ŠABApTT, f. GTT, k. 107, i. č. 524, Protokol č. 17 z porady profesorského zboru gymnázia, konanej 18. júna 1930.

V školských rokoch 1918/19 až 1938/39 bolo na gymnáziu zaznamenaných niekoľko epidémií. Poväčšine sa zistili ochorenia horných dýchacích ciest, chrípkové ochorenia, šarlachové ochorenia a osýpky. Niektoré ochorenia si vyžiadali niekoľkodňové uzatvorenie brán gymnázia.

2.3 Významné osobnosti, ktoré navštevovali trnavské gymnázium v medzivojnovom období

V triednych výkazoch trnavského gymnázia sú zaznamenané mená mnohých významných osobností z kultúrneho, spoločenského a politického života. Na gymnáziu študovali okrem iných poprední spisovatelia a básnici Vojtech Mihálik, Blahoslav Hečko, Jozef Nižnánsky, Andrej Žarnov a Viera Markovičová-Záturecká. Gymnazistom bol aj výtvarník a literárny teoretik Oskár Čepán.

2.4 Zhodnotenie Československého štátneho reálneho gymnázia Jána Hollého v rokoch 1918 –1938

Československé štátne reálne gymnázium Jána Hollého v Trnave v medzivojnovom období patrilo medzi výberové školy, ktoré kládli na svojich študentov zvýšené požiadavky. Zameriavalo sa nielen na teoretickú prípravu žiakov, ktorí mali pokračovať v štúdiu na vysokej škole, ale aj na praktické činnosti potrebné pre život.

Gymnázium sa stalo prístupným aj pre dievčatá, ktoré študovali v koedukácii s chlapcami. Hoci počet dievčat v jednotlivých ročníkoch nebol veľký, otvorili sa im nové perspektívy, ktoré im umožňovali rovnaké možnosti profesionálneho a študijného uplatnenia ako chlapcom.

Väčšina nemajetných študentov trnavského gymnázia bola oslobodená od platenia školného. Chudobných študentov vo veľkej miere podporoval aj Spolok podporujúci chudobných žiakov československého štátneho reálneho gymnázia v Trnave.

Na obsah a rozsah učebnej látky mali vplyv učebné osnovy, ktoré sa v medzivojnovom období niekoľkokrát menili. Počet pedagógov na reálnom gymnáziu narastal úmerne s pribúdajúcim počtom študentov. Nedostatok slovenských profesorov sa nahrádzal českými pedagógmi, ktorí vo svojej pedagogickej praxi dosahovali veľmi dobré výsledky a mali značný podiel na formovaní trnavského gymnázia. Učitelia svojimi aktivitami sa stali nápomocní v osvetovej práci a stali sa obľúbenými aj medzi širokou verejnosťou.

Trnavské gymnázium malo vysokú vzdelávaciu úroveň, ktorá sa prejavovala nielen pri výučbe humanitných predmetov, ale aj pri vyučovaní reálnych (prírodovedných) predmetov.

Počet žiakov trnavského gymnázia sa neustále zvyšoval a z počiatočných 188 študentov v školskom roku 1918/19 sa v priebehu medzivojnového obdobia zvýšil až na 1 038 študentov v školskom roku 1938/39.

Okrem rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov, čiže poznávacích a učebných, sa kládol dôraz aj na aktivity, ktoré vytvárali vzťah k pravidelnému športovaniu, k osobnostnému rastu a k rozvíjaniu komunikačných zručností.

Použitá literatúra

1. DVOŘÁČEK, J. Slovenské stredné školstvo po prevrate. In: ŽITAVSKÝ, A. S. (ed.). *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka (druhý zväzok).* Bratislava : Vydavateľstvo pamätníka slovenského školstva, 1937, s. 17-25.
2. HEJMAN, J. et al. *Slovenské školstvo v prítomnosti*. Praha : Štát. nakladateľstvo, 1932, 71 s.

3. KÁZMEROVÁ, Ľ. K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918-1939. In: BYSTRICKÝ, V. (ed.). *Slovensko v Československu* (1918-1939). Bratislava : Veda, 2004, s. 417-444. ISBN 80-224-0795-X.
4. KÁZMEROVÁ, Ľ. Školstvo na Slovensku v prvých povojnových rokoch. In: MICHALIČKA, V. (ed.). *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. storočia a začiatkom 20. storočia*. Bratislava : Ústav informácii a prognóz školstva, 2008, s. 183-191, ISBN 978-80-7098-464-2.
5. KÁZMEROVÁ, Ľ. Vznik a rozvoj slovenského školstva. In: FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Bratislava : Veda, 2012, s. 154-191. ISBN 978-80-224-1199-8.
6. MAGDOLENOVÁ, A. Kultúrna politika čs. štátu v oblasti školstva v medzivojnovom období (1918-1938). In: *Historický časopis*, 1988, roč. 36, č. 3, s. 494-498.
7. MAGDOLENOVÁ, A. K vývoju slovenského školstva v medzivojnovom období. In: *Historický časopis*, 1982, roč. 30, č. 3, s. 114-116.
8. MAGDOLENOVÁ, A. Slovenské školstvo v predmníchovskom Československu. In: *Historický časopis*, 1982, roč. 30, č. 2, s. 272-311.
9. MAGDOLENOVÁ, A.. Slovenské školstvo v prvých poprevratových rokoch. In: *Historický časopis*, 1981, roč. 29, č. 4, s. 482-503.
10. NEUHÖFFER, R. *Patnáct let středního školství*. Praha : Náklad Československé grafické únie, 1933, 94 s.
11. NOVACKÝ, J. M. *Desať rokov Slovenských stredných škôl*. Bratislava : Ústredná správa Slovenskej ligy, 1929, 93 s.
12. ŠIMONČIČ, J. Gymnázium v Trnave. In: ŠIMONČIČ, J. (ed.). *K dejinám školstva v trnavskom okrese XI. vlastivedný seminár v Trnave*. Trnava . Štátny okresný archív v Trnave, 1982, s. 29-37.

Kontaktní údaje

PhDr. Lucia Richnáková
Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Historický ústav SAV
Gondova 2, P.O.BOX 32, 814 99 Bratislava
Tel: 0915 701 384
email: lucia.richnakova@gmail.com

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA

NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

EPF

MÍRA ZAČLENĚNÍ NESTANDARDNÍ FRANCOUZŠTINY DO VÝUKY – VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMU

PROPORTION OF INTEGRATING NONSTANDARD FRENCH IN EDUCATION – SURVEY RESEARCH RESULTS

Radka Fridrichová, Kristýna Drábková, Světlana Jíšová

Abstrakt

Příspěvek se věnuje prezentaci výsledků dotazníkového výzkumu, jenž byl součástí projektu Specifického výzkumu Univerzity Hradec Králové „Zastoupení „ne-standardního“ jazyka ve vybraných učebnicích francouzštiny (FLE) a jeho percepce ze strany učitele“. V této části projektu jsme se zejména snažili zmapovat vztah učitele k familiérním až argotickým prvkům jazyka a zodpovědět otázky míry jejich zapojení ve vyučovacím procesu osobou učitele.

Klíčová slova: *nestandardní jazyk, hovorový jazyk, argot, dotazníkový výzkum*

Abstract

The paper presents a survey research results which was a part of Specific Research Project at University of Hradec Králové “Representation of non-standard language in selected French language textbooks (FLE) and its perception by the teacher.” This part of the project aimed predominantly at mapping the attitudes of the teacher towards familiar and argot language elements, and furthermore at demonstrating the proportion of their implementation in educational process by the teacher.

Key words: *nonstandard language, colloquial language, argot, survey research*

1 ÚVOD

Předložený příspěvek prezentuje a dále rozvíjí téma „Zastoupení „ne-standardního“ jazyka ve vybraných učebnicích francouzštiny (FLE) a jeho percepce ze strany učitele“, které bylo nadefinováno (a v roce 2014 řešeno) v rámci Specifického výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Ústředním pojmem projektu je nestandardní francouzština. Její problematickou definicí[1] jsme se zabývali v naší předchozí prezentaci (Fridrichová, 2014: 1104–1113).

Cíl řešení projektu je dvojí. V první fázi výzkumu se zaměřujeme na osobu učitele a jeho postoj k nestandardnímu jazyku v procesu vyučování, jenž byl zjišťován za pomoci dotazníkové metody. Její částečné výsledky jsou poté jedním z hlavních předmětů zde prezentovaného příspěvku. Některé body ankety byly již nastíněny v publikovaném textu konference Quaere (Fridrichová, 2014: 1104–1113). Z tohoto důvodu je tato prezentace považována jako rozšíření a doplnění výše publikovaných výsledků.

[1] Francouzská lingvistika v našem uchopení opírající se o teoretické poznatky francouzských a českých lingvistů (např. Gadet, F.; Giraud, P.; Grevisse, M.; Polická, A.; Tournierovi J. a N.; Duneton, viz seznam literatury na konci příspěvku) rozlišuje tři základní roviny: 1) *standard* = neutrální/standardní; 2) *surstandard*, do níž je řazen jazyk literární, básnický, kultivovaný (tj. *soutenu*) a 3) *substandard*, tj. nestandardní jazyk (nebo též substandardní jazyk) v pojetí tohoto příspěvku, do kterého se řadí francouzština familiérní, populární, argotická apod., (tj. *familier*, *populaire*) (Fridrichová, 2014: 1106).

Druhá fáze výzkumu se poté věnuje analýze vybraných učebnic FLE z pohledu začlenění nestandardního jazyka.

2 KONCEPCE DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMU A ZÁKLADNÍ HYPOTÉZY

2.1 Koncepce dotazníku

Projekt nestandardní francouzštiny byl zahájen na počátku roku 2014. Pro terénní výzkum byla zvolena dotazníková metoda skládající se tradičně ze dvou etap, tj. sběru dat a jejich analýzy (Černý, 1996: 399). V prvních měsících roku 2014 byl vytvořen samotný koncept dotazníku[2] ve své papírové, resp. elektronické, a internetové verzi za pomoci aplikace docs.google.com.[3] Distribuce dotazníku poté proběhla během měsíce března, a to kontaktem přímým (papírová podoba dotazníku a jeho ruční vyplnění), elektronickou poštou ve formě přiloženého souboru textového editoru a nakonec přímo v aplikaci docs.google.com.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 91 vyučujících ze základních, středních a odborných škol ze všech koutů České republiky.

Po stránce obsahové byl dotazník rozdělen do dvou částí. První zahrnovala otázky týkající se osoby učitele, žáka, počtu hodin francouzštiny nebo používané učebnice, druhá se již věnovala přístupu samotného učitele k otázkám nestandardní francouzštiny ve výuce, jichž bylo celkem osm. První otázky (1–4), které se vázaly k zastoupení nestandardního jazyka v učebnicích francouzského jazyka[4], byly již okomentovány v předchozím příspěvku[5], proto se zde vyjádříme pouze ke zbylým výsledkům.

2.2 Základní hypotézy

První část výsledků výzkumu (vážící se k zastoupení nestandardní francouzštiny v učebnicích FLE a její percepce ze strany učitele) se jevila jako velmi kladná. Učitelé obecně upozorňují na tyto prvky a dokonce se domnívají, že by měly být více zastoupeny.

V druhé části dotazníku jsme se tedy dotazovali na jejich vlastní postoj a zavádění jednotlivých nestandardních jazykových jevů do výuky.

V tomto kontextu si dovolujeme stanovit několik hypotéz.

1) Z prvních výsledků ankety sice vyplynulo, že dotazovaní pedagogové na prvky hovorové/argotické francouzštiny v učebnici upozorňují, nedomníváme se však, že by se jim věnovali více systematicky. Pokud ano, bude tomu tak u učitelů mladších, kteří měli/mají vzhledem k současným možnostem studia v zahraničí více kontaktů s frankofonním prostředím a rodilými mluvčími, již ve své běžné konverzaci užívají řadu familiérních až argotických prvků. Na druhou stranu předpokládáme, že učitelé

[2] Dotazníkovou metodu jsme zvolili zejména z důvodu jejích četných kladných stránek, mezi mnohdy citované patří časová úspora, za poměrně krátký časový úsek je možné dotazovat velké množství respondentů a umožňuje snadné statistické zpracování (Podhorná-Polická, 2007: 217–218). A. Boukous poté podtrhává roli autora dotazníku/vědce, jenž svým pasivním postojem neovlivňuje odpovědi dotazovaných (Boukous, 2002: 16–18).

[3] Kompletní verze dotazníku je dostupná na internetovém odkazu: https://docs.google.com/ forms/d/ 1FK2fktjMw17uoIL0EsiHyv1dBumSIJ5ousH88kkw99Q/viewform, konzultováno 30/10/2014.

[4] Body 3. a 4. otázky nám posloužily jako odrazové pro další část výzkumu, která se týkala zastoupení nestandardní francouzštiny v učebnicích používaných (a též vzešlých z výzkumu) k výuce francouzského jazyka na základních, středních a odborných školách.

[5] Omezený počet stran příspěvku (Fridrichová, 2014) nám neumožnil prezentaci souhrnných výsledků.

vyšší věkové kategorie budou k těmto prvkům[6] značně skeptičtí a jejich postoj bude více konzervativní.

2) Vyučující, kteří mají vyšší hodinovou dotaci, se budou více věnovat otázkám nestandardního jazyka, rovněž u posluchačů vyšší věkové skupiny předpokládáme tento nárůst.

3) Mezi hlavní materiály, které učitelé využívají, budou patřit písně, hudba, tj. žánry, jež, pokud jsou vhodně vybrány, vždy zaujmou. Internet bude hrát důležitou roli u učitelů mladší věkové kategorie. Naopak se domníváme, že literární text se bude objevovat až na posledních příčkách, a to z důvodu vysoké konkurence moderních trendů (video, audio, Internet), ke kterým mají mladí zajisté blíže.

3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMU (POKRAČOVÁNÍ)

Poté, co jsme formulovaly několik úvodních hypotéz, můžeme nahlédnout na výsledky druhé části dotazníkového výzkumu, přičemž hodnoty, jež představovaly zajímavé/překvapivé výsledky vůči ukazatelům: osoba učitele, žáka, hodinová dotace francouzštiny nebo používané učebnice, budou v příspěvku vyzdviženy a okomentovány.

První otázka dotazníku, která se vázala přímo k osobě učitele a jeho přístupu k nestandardní francouzštině ve svých hodinách zněla:

Byla někdy nestandardní francouzština cílem Vaší hodiny či její podstatnou částí?

K této otázce se záporně vyjádřilo 61 % dotazovaných, přičemž nejčastěji uvedli odpověď „NE“ učitele starší věkové kategorie a poté překvapivě nejmladší, tj. do třiceti let. Zde jsme usuzovali, že právě mladí učitelé, u nichž se předpokládá četnější kontakt s frankofonním prostředím a tedy i setkání s familiérním a argotickým jazykem, se budou snažit předávat své zkušenosti a poznatky svým žákům. Méně překvapivě dopadly výsledky u učitelů gymnázií, kteří volili ze 78 % odpověď „ANO“, a u učitelů základních škol, již se vyjadřovali z většiny záporně. Důležité zhodnocení v této otázce sehrál počet hodin francouzštiny týdně. Vyučující mající vyšší hodinovou dotaci (4–5 hodin týdně) odpovídali v naprosté většině kladně. S klesající hodinovou dotací pak tento počet úměrně klesal. I věková kategorie žáků/studentů hrála v této otázce důležitou roli. Respondenti, kteří odpověděli “ANO“, mají z 82 % ve svých hodinách posluchače v rozmezí 18–20 let.

Otázka následující, tedy šestá navazovala a prohlubovala svým obsahem otázku předchozí.

Snažíte se tento speciální registr začleňovat pravidelně do výuky?

Učitelé, kteří se vyjádřili záporně v předchozí odpovědi, zůstali záporní i v tomto kontextu. Navíc další 4 % dotazovaných se k nim připojila, tzn. 65 % respondentů se vyjádřilo, že nestandardní francouzštinu pravidelně nezačleňují do své výuky. Zastoupení věkových skupin a ZŠ vs. SŠ odpovídalo trendu otázky předchozí.

Otázka sedmá se dotazovala na vlastní iniciativu učitele v souvislosti s vyhledáváním podkladů pro výuku nestandardní francouzštiny.

Připravujete/vyhledáváte sami materiály/podklady pro výuku nestandardní francouzštiny?

V odpovědích na tuto problematiku převažovalo kladné stanovisko dotazovaných, tzn. 65 % učitelů samo vyhledává/připravuje materiály pro výuky nestandardní francouzštiny. I když ku příkladu nikdy své hodiny nesměřovali pouze na výuku hovorového jazyka, určité prvky se

[6] Jejich zavádění a prezentace v učebnicích je trendem spadajícím do současnosti, zejména pak u nejnižších jazykových úrovní.

občasně v hodinách objevily. Nejvíce skeptickou skupinou v tomto ohledu byla věková kategorie 31–40 let. Naopak nejvíce kladných odpovědí se nám dostalo od skupiny 41–50 let a té nejmladší, která se zajisté snaží o zpestření výuky za pomoci rozličných materiálů, jež jsou jim k dispozici zejména s rozvojem moderních technologií.

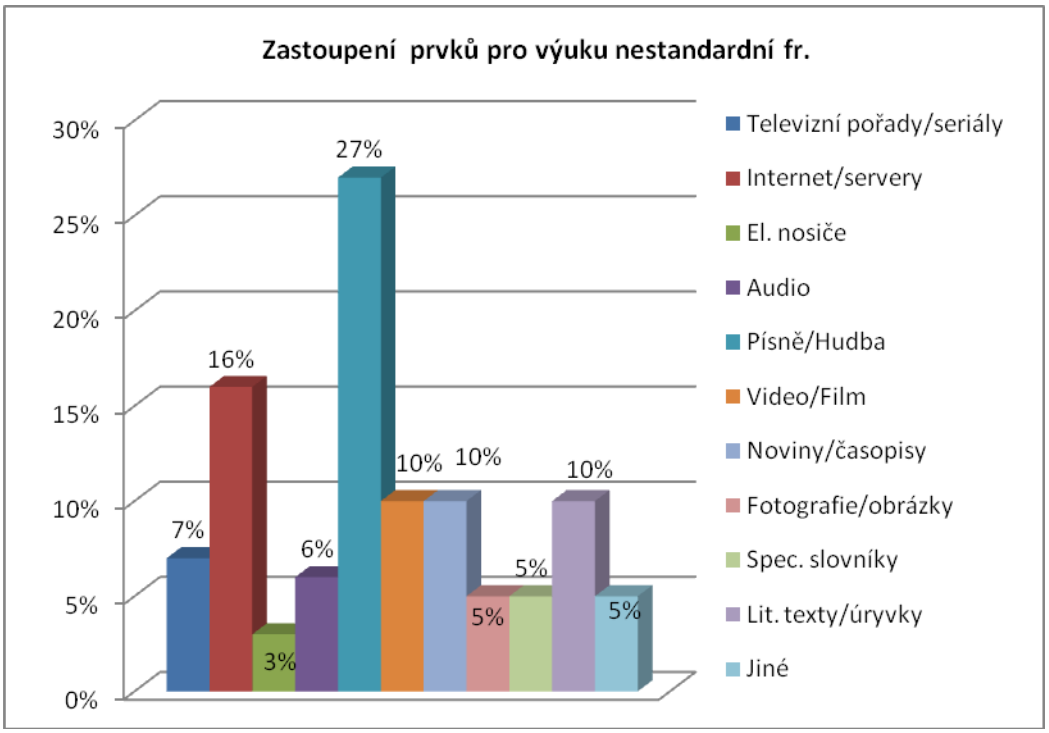
Otázka poslední se týkala konkrétních materiálů pro výuku zde zkoumaného jazykového registru a dotazovala se na dané pomůcky pro jeho začlenění do výuky.

Pokud ANO, využíváte pro její výuku média? (Možno vybrat více možností)

- ☐Televizní pořady/seriály
- ☐Internet/servery (*lepointdufle, francaisfacile, tv5monde,…*)
- ☐Elektronické nosiče (např. CD-ROM)
- ☐Audio
- ☐Písně/Hudba
- ☐Video/Film
- ☐Noviny/časopisy
- ☐Fotografie/obrázky
- ☐Specializované slovníky (např. *Pas de blème*)
- ☐Literární texty/úryvky
- ☐Jiné……..

Souhrnné výsledky této otázky jsou zobrazeny v grafu č. 1.

Graf č. 1: Výsledky otázky č. 8 a její procentuální rozvrstvení



Jak je možno vyčíst z grafu, mezi nejčastěji využívané pomocníky při výuce nestandardní francouzštiny patří písně a hudba, jež reprezentují 27 % z celkového počtu odpovědí, následované Internetem (16 %) a z 10 % videi, filmy, novinami, časopisy a literárními texty. Nejméně učitelé využívají el. nosiče, mezi něž spadá například CD-ROM. Starší věkové

skupiny učitelů využívají zejména tištěný materiál (literární texty, noviny, časopisy). Mladí poté udávali ve výběru největší počet možností, přičemž nejčastěji převažoval (jako u většiny) Internet, video, filmy, televizní pořady. Píseň převládala u všech věkových skupin a jako jediný prostředek se objevovala často u pedagogů věnující se výuce skupin s nižší jazykovou úrovní (A1 a A2). Mezi možnostmi, jež uváděli učitelé ZŠ vs. učitelé SŠ, jsme neshledali žádné významné rozdíly v odpovědích. U poslední možnosti „jiné“ se objevovaly přednášky/materiály z VŠ a jiných tematicky zaměřených seminářů.

4 ZÁVĚR

Základní hypotézy, jež byly formulovány v podkapitole 2.2, se v zásadě potvrdily. Jediným bodem, který v tomto ohledu nesouhlasil s naší prvotní domněnkou, byla skutečnost, že mladí učitelé nevěnují ze své vlastní iniciativy nestandardní francouzštině zvláštní pozornost. Tento fakt může být vysvětlen tím, že jako začínající pedagogové se snaží o uchopení základních pravidel dle učebního materiálu a obávají se experimentu. Naopak učitelé následující věkové kategorie 31–50 let se jeví jako nejvíce otevření nestandardním prvkům jazyka, a to pravděpodobně proto, že mají již dostatečnou praxi, aby si mohli „experiment“ ve výuce „dovolit“, a přitom jsou stále v aktivním kontaktu s živým jazykem.

Ostatní formulované hypotézy se potvrdily, tj. vyučující s vyšší hodinovou dotací francouzského jazyka (věnující se navíc staršímu publiku) sami zavádějí a připravují hodiny (alespoň zčásti) nestandardního jazyka. Díky vyššímu počtu hodin mají dostatek času na probrání základní látky, mohou tedy některé prvky probírat do větší hloubky a pozastavit se u nich.

Co se týče zastoupeného doplňkového materiálu, jenž je učiteli používán pro výuku familiérní/argotické francouzštiny, převažují, jak jsme se správně domnívali, písně a hudba. Mladí učitelé pak často volí jako pomocníka Internet a starší zkoušenější učitelé sahají po tradičnějších pomůckách, jakými jsou literární texty, u nichž jsme předpokládali, že budou obecně v opomenutí.

Závěrem si dovolíme poznamenat, že nestandardní jazyk by neměl být v hodinách cizího jazyka opomíjen. Studenti/žáci by na jeho prvky měli být systematicky upozorňováni již od prvních hodin, neboť je to právě tato běžná mluvená forma jazyka, se kterou se dotyční setkávají během prvotního kontaktu s rodilým mluvčím.

Použitá literatura

1. BOUKOUS, A. *Le questionnaire, Enquête sociolinguistique*. Paris: Harmattan, 1999.
2. CARADEC, F. *N’ayons pas peur des mots. Dictionnaire du français argotique et populaire*. Larousse, 1988.
3. ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996.
4. DUNETON, Cl. *Le Guide du français familier*. Seuil, 1998.
5. FRIDRICHOVÁ, R. *Zastoupení „nestandardní“ francouzštiny ve vyučovacím procesu – percepce ze strany učitele*. In Quaere, Hradec Králové: Magnanimitas, 2014, s. 1104-1113.
6. GADET, F. *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys, 2003.
7. GADET, F. *Le français populaire*. Paris: PUF, 1992.
8. GIRAUD, P. *Le français populaire*. Paris: Que sais-je ?, 1978.
9. GREVISSE, M., GOOSE, A. *Le Bon usage : grammaire française*. Paris: Duculot, 1986.

10. PODHORNÁ-POLICKÁ, A., *Peut-on parler d'un argot des jeunes ? Analyse lexicale des universaux argotiques du parler de jeunes en lycées professionnels en France (Paris, Yzeure) et en République Tchèque (Brno)*. Thèse en cotutelle, Paris – Brno, 2006–2007.
11. RIEGEL, M., PELLAT, J.-Ch. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, 2001.
12. TOURNIER, J., TOURNIER, N. *Dictionnaire de lexicologie française*. Ellipses, 2009.

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek vznikl v rámci Specifického výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

Kontaktní údaje
Mgr. et Mgr. Radka Fridrichová, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 305 00 Hradec Králové
email: radka.fridrichova@uhk.cz

METÓDY NÁPRAVY DYSLEXIE A ROZVOJ GRAMOTNOSTI U VYSOKOŠKOLÁKOV

METHODS REMEDY DYSLEXIA AND LITERACY DEVELOPMENT AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Alena Dufeková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou inkluzívneho vzdelávania v akademickom prostredí. Bližšie špecifikuje možnosti podpory študenta so špecifickými potrebami na vysokej škole. Ale zároveň sa zaoberá bariérami tvorenými akademickým prostredím a možnosťami prekonávania týchto prekážok aj za pomoci metodiky inštrumentálneho obohacovania.

Kľúčové slová: *študent so špecifickými potrebami, podporné centrum, dyslexia, intervencia*

Abstract

The paper deals with the issue of inclusive education in the academic environment. More closely specify further options of support for a student with special needs at university. But at the same time it deals with barriers formed by academic environment and by possibilities of overcoming these obstacles with the help of methodology of instrumental enrichment.

Key words: *student with special needs, support center, dyslexia, intervention*

ÚVOD

Integratívne vzdelávanie na všetkých stupňoch škôl môže napomôcť rozvoju komplexnej individuality človeka. Dnešná doba stiera kontrasty a vedie spoločnosť k zmierlivejšiemu posudzovaniu odlišnosti. Z inakosti možno získať nové hodnoty, ktoré môžu obohatiť spoločnosť ako celok. Príkladom je aj diverzifikácia akademického prostredia, ku ktorej prispievajú svojou účasťou aj študenti so špecifickými potrebami. V posledných rokoch sa aj v našom prostredí presadzuje myšlienka, že je nutné pracovať s dospievajúcimi a dospelými osobami s vývojovými poruchami učenia. Zákon 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý je v účinnosti od 1.1.2013 sa za študenta so špecifickými potrebami považuje študent: so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím; s chronickým ochorením; so zdravotným oslabením; s psychickým ochorením; s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami ale aj s poruchami učenia. No aj napriek tomu možno však povedať, že doposiaľ nie je na Slovensku zavedený systém podpory študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách. V zahraničí vznikali rôzne programy na podporu dospievajúcich a dospelých so špecifickými potrebami už v druhej polovici sedemdesiatych rokov minulého storočia napr. Alley, Deshler 1979; Rahn 1981, ktorí sa zaoberali dospelými osobami s vývojovými poruchami učenia.

1 DYSLEXIA A ČÍTANIE

Čítanie, ale tak isto aj písanie ako jadro gramotnosti sú zložité vývinové poznávacie schopnosti, vyžadujúce súhru mnohých procesov a podmienok. Sú to v kultúre nadobúdané a kultúrou sprostredkované schopnosti a žiaľ nie sú na svete úplnou samozrejmosťou. Z hľadiska individuálnych vývinových predpokladov musí mať dieťa, aby sa mohlo naučiť čítať a písať, rozvinuté a fungujúce mnohé schopnosti.

Napriek tomu, že takmer každé dieťa, ktoré chodí do školy sa v pomerne v krátkom čase naučí čítať a písať akoukoľvek metódou, vedcom sa dodnes nepodarilo celkom opísať a porozumieť mechanizmom na pozadí týchto schopností. Možno však charakterizovať dobrých čitateľov. J. Borkowsky (1996; in Mikulajová, M., 2012, s. 11) uvádza, že efektívni čitatelia zapájajú do čítania nasledujúce procesy:

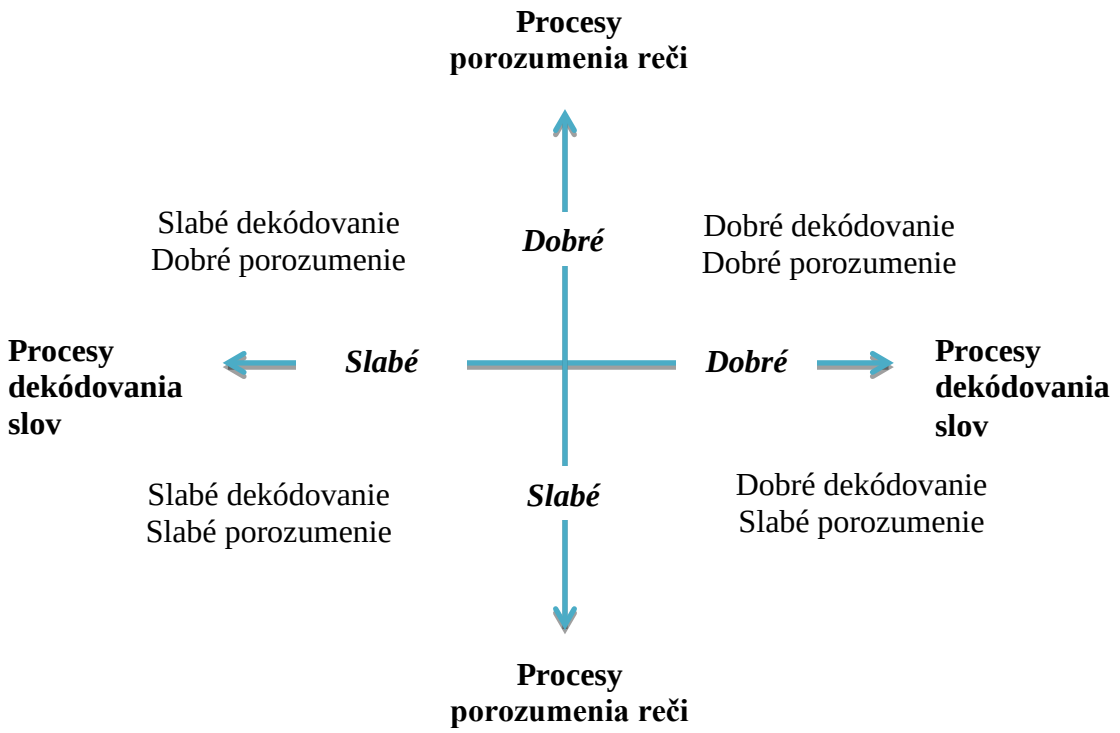
- prezrú si text pred čítaním;
- vyhľadávajú dôležitú informáciu pred čítaním celého textu a venujú jej väčšiu pozornosť;
- využívajú predchádzajúce vedomosti na interpretáciu textu;
- počas čítania znova premyslia alebo prehodnotia hypotézy o význame textu;
- taktiež znova premyslia alebo prehodnotia predchádzajúce vedomosti na základe obsahu textu;
- pokúsia sa vyvodiť kritickú informáciu, ktorá sa v texte explicitne neuvádza;
- používajú stratégie na zapamätanie textu (podčiarkovanie, poznámky, sumarizácia, parafrázovanie, kladenie si otázok a iné);
- premýšľajú o texte po prečítaní a zhodnotia mieru jeho pochopenia; ak vznikol pocit, že niečomu nerozumeli, vrátia sa k textu;
- predvídajú a plánujú, ako sa dajú poznatky získané čítaním textu využiť.

Aj keď všetci intuitívne vieme, čo je čítanie, odborný pohľad odhaľuje dôležité aj menej očividné súvislosti, najmä čo sa týka porúch čítania. Pokroky v neurovedách a vývinovej psycholingvistike dnes umožňujú skúmať procesy čítania do takých podrobností, že je niekedy ťažké urobiť si implicitnú predstavu o tom, čo to je a ako to funguje.
Obzvlášť ak je naším cieľom náprava čítania u konkrétnych jedincov, ktorí majú konkrétny vzorec individuálnych schopností, potrebujeme model, ktorý je teoreticky odôvodnený ale napriek tomu zrozumiteľný. M. Mikulajová (2012, s. 11) uvádza, že taký model vytvorili v roku 1986 P. Gough a W. Tunmer a nazvali ho Jednoduchý model čítania. Vzhľadom na svoju jednoduchosť a zrozumiteľnosť tento model prežil niekoľko desaťročí a aj aktuálne sa považuje za platný. Autori veľmi pochopiteľne definujú dva základné komponenty, ktoré tvoria čítanie:

1. *Dekódovanie* – čitateľ zdatný v dekódovaní je čitateľ, ktorý vie čítať izolované slová rýchlo, presne a potichu. Dekódovanie pritom nie je možné stotožniť s rekogníciou slov, keďže slovo dekódovanie implicitne znamená, či dokonca priamo označuje, že ide o používanie grafémovo-fonémových prevodov. Možno teda povedať, že dekódovanie zabezpečuje preklad písaného slova do hovorenej reči. To znamená, že čítanie bez dekódovania nie je možné, ale taktiež samotné dekódovanie nepostačuje na čítanie;
2. *Porozumenie* – porozumenie je tu brané po lingvistickej stránke ako chápanie významu slov, viet a textu. Čo sa dekóduje, musí byť aj porozumené, aby čítanie fungovalo. Podľa autorov modelu porozumenie čítanému je v plnej miere sýtené porozumením hovorenej reči. To znamená, ak vieme dekódovať slová a ak im rozumieme v hovorenej reči, budeme im rozumieť aj pri čítaní. Tento vzťah vyjadrili veľmi jednoduchým vzorcom: R = D x C, pričom R znamená čítanie (reading), D znamená dekódovanie a C znamená porozumenie (comprehension). Čítanie s porozumením podľa tohto vzorca je výsledkom, resp. súčin dekódovania slov a ich porozumenia v hovorenej reči; výsledok nadobúda hodnotu od 0 (žiadne čítanie s porozumením) do 1 (perfektné čítanie s porozumením). Zo vzorca vyplývajú pre prax dôležité závery:
    - ak jeden z činiteľov (D alebo C) sa rovná nule, celý výsledok sa rovná nule;

- dekódovanie a porozumenie sú nezávislé komponenty a každý z nich je nevyhnutný pre čítanie s porozumením;
- čítanie s porozumením sa dá predpovedať na základe zhodnotenia funkčnosti každého komponentu osobitne (Gough, P. - Tunmer,W., 1986, in Mikulajová, M., 2012, s. 12-13).

Pre lepšie porozumenie danej problematiky uvádzame grafické znázornenie jednoduchého modelu čítania podľa W. Hoover a P. Gougha, ktorí rozpracovali svoj model koncom 70. rokov 20. stor.



Obrázok č. 1: Jednoduchý model čítania podľa W. Hoovera a P. Gougha (in Žovinec, E., 2012)

Autori z daného modelu vyvodzujú 1 kategóriu dobrých čitateľov a 3 kategórie slabých čitateľov:

- *Dyslexia (ľavý horný kvadrant)* – sú to čitatelia s ťažkosťami v dekódovaní, ale s dobrým porozumením v hovorenej reči. Okrem dyslektikov sú v tejto skupine aj žiaci s ťažkosťami vo fonológii, ktorí majú v prvých ročníkoch objektívne ťažkosti a zaostávanie v automatizácii počiatočných štádií čítania. Niektorí autori označujú takýchto čitateľov ako oneskorení čitatelia (angl. backward readers);
- *Hyperlexia (pravý dolný kvadrant)* – sú to čitatelia, ktorí zvládnu techniku čítania, vedia čítať slová aj text, ale nedostatočne rozumejú tomu, čo čítajú – ani porozumenie hovorenej reči nie je u nich dostatočné. V extrémnych polohách do tejto kategórie spadajú žiaci so symptomatickou poruchou čítania - hyperlexiou;
- *Heterogénna skupina slabých čitateľov* – sú to čitatelia so slabým dekódovaním aj porozumením. Táto skupina býva označovaná ako záhradka slabých čitateľov (angl. Garden Variety of Poor Readers). Ide o kombinácie deficitov, ktoré majú rôznu etiológiu a bývajú komorbídne pri zaostávajúcom vývine všeobecných intelektových schopností. U nás v tomto kvadrante možno priradiť podstatnú časť žiakov v hraničnom pásme mentálnej retardácie, ktorí predstavujú pre školskú a klinickú prax osobitý fenomén.

Uvedený model čítania nám umožňuje porozumieť základnému fungovaniu procesov prebiehajúcich pri činnosti čítania. A zároveň poukazuje na ťažkosti v čítaní a vymedzuje kategórie slabých čitateľov. Do kategórie slabých čitateľov, ako sme už uviedli, autori zaraďujú aj jedincov s dyslexiou.

2 DYSLEXIA A JEJ VYMEDZENIE

Pojem dyslexia je odvodený z gréckeho slova „lexis“, čo znamená slovné vyjadrovanie, teda reč, jazyk a predpony „dys“, ktorá hovorí, že niečo je nedokonalé, porušené. Tak ako uvádzal už Z. Matějček vo svojich publikáciách v roku 1974, tak ani dnes nemáme jednotnosť v definovaní a vymedzení dyslexie. Definície možno rozdeliť podľa viacerých hľadísk, napríklad B. Váryová (2002, s. 51) rozdelila definície dyslexie do dvoch základných kategórií. Prvý druh vychádza najmä z diskrepančných kritérií (tzv. diskrepančné definície) a kladie sa tu dôraz na rozdiel medzi úrovňou čítania a úrovňou inteligencie. Druhý typ sa opiera o kritéria, ktoré sú potrebné pre stanovené diagnózy. My si zvolíme hľadisko historickej postupnosti ich vzniku.

Označenie dyslexia použil ako prvý nemecký neurológ R. Berlin (1887) vo svojom článku, ktorý nazval „Eine besondere ART von Wortblindheit (Dyslexia)“, doslovne to môžeme preložiť ako „Zvláštna forma slovnej slepoty (Dyslexia)“ (In Matějček, Z., 1987).

J. Langmejer, Z. Matějček (1960) hovorili o dyslexii ako o „špecifickom defekte čítania, podmienenom nedostatkom niektorých primárnych schopností. Objavuje sa u detí zvyčajne od samého počiatku vyučovania a spôsobuje, že úroveň čítania je trvalo v nápadnom rozpore so zistenou úrovňou intelektových schopností dieťaťa“ (In Matějček, Z., 1987).

V roku 1968 Svetová federácia neurológov, ktorá predstavuje medicínsky model v chápaní dyslexie, prijala definíciu, podľa ktorej „dyslexia je vývinová porucha, ktorá sa prejavuje ťažkosťami v schopnosti naučiť sa čítať napriek bežným vyučovacím metódam, primeranej inteligencii a sociokultúrnej príležitosti. Vyplýva zo základných kognitívnych nespôsobilostí, ktoré sú často dedičnej povahy“. M. Mikulajová (2012) uvádza, že problémom tejto definície je, že vymedzuje dyslexiu per exclusionem, teda pomocou toho, čo dyslexia nie je.

Ortonovská dyslektická spoločnosť v USA v roku 1995 modifikovala už existujúcu definíciu a tvrdí, že „dyslexia je neurologicky podmienená porucha, ktorá vychádza z rodovej dispozície, sťažuje získavanie a spracovanie jazykových informácií. Prejavuje sa v rôznych skupinách závažnosti pri osvojovaní receptívneho a expresívneho jazyka v rámci fonologického procesu, pri osvojovaní čítania, písania a počítania“.

V súčasnosti platná Medzinárodná klasifikácia chorôb, 10 revízia (MKCH-10) v kategórii Poruchy psychického vývinu (F 80-89), samostatne vymedzuje špecifické poruchy školských zručností (F81) a rozlišuje viacero špecifických porúch. Medzi najčastejšie diagnostikované patrí: F81.0 špecifická porucha čítania (u nás označovaná termínom dyslexia). V popise príznakov (MKCH 10) hlavnými črtami sú:

- špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítať;
- narušené chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov a čítanie nahlas;
- znížený výkon v úlohách, ktoré vyžadujú čítanie;
- časté spájanie s dysortografiou;
- pretrvanie až do dospelosti;
- pridruženie porúch v emocionálnej sfére.

Najnovšia definícia dyslexie, ktorú prijala v roku 2003 Medzinárodná asociácia dyslexie (International Dyslexia Association), hovorí, že „dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá má neurobiologický pôvod, pre ktorú sú charakteristické ťažkosti s presným a/alebo plynulým rozpoznávaním slov a slabé schopnosti v písanej reči a dekódovaní, ktoré typicky vyplývajú

z deficitu vo fonologickej zložke jazykových schopností. Sekundárne následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítaného a obmedzenú skúsenosť s čítaním, čo môže mať vplyv na nárast slovnej zásoby a základných znalostí“ (Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., 2003, s. 2).
Česká autorka zaoberajúca sa danou problematikou O. Zelinková (2009, s. 9) definuje dyslexiu ako „poruchu osvojovania čitateľských schopností. Dyslexia je najznámejší pojem z celej skupiny porúch učenia. Najskôr sa začalo sa o nej hovoriť, pretože najviditeľnejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa. Ako uvádzajú staršie definície, úroveň čítania je nepomerne nižšia, ako by sme očakávali vzhľadom k iným schopnostiam a výkonom jedinca“.

3 METÓDY NÁPRAVY DYSLEXIE A ROZVOJ POROZUMENIA ČÍTANIA

Premýšľajúc o prístupoch k intervencii dyslexie u vysokoškolákov v poradenstve sme sa zhodli na 4 možnostiach:

- Vychádzať z PISA – modelové úlohy;
- Používať hotové programy – FIE, FIE BASIC II, Ja na to mám (SQ3R), Spolučítanka;
- Rozvíjanie slovnej zásoby, porozumenie reči;
- Používať online programy – Tablexia cz google play.

3.1 CVIČENIA PRE ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI – PISA

Vychádzajúc z meraní PISA majú naši žiaci a študenti problémy vo viacerých oblastiach čítania:

- **nesúvyslími textami** – texty obsahujúce rôzne obrázky, grafy a schémy;
- **textami z pracovného kontextu** – texty, kt. sa vzťahujú k potencionálnemu budúcemu pracovisku, texty vyžadujúce dokončenie nejakej pracovnej úlohy, úlohy smerujúce k pochopeniu pracovnej inštrukcie...;
- **textami z pracovného kontextu –** texty, kt. sa vzťahujú k potencionálnemu budúcemu pracovisku, texty vyžadujúce dokončenie nejakej pracovnej úlohy, úlohy smerujúce k pochopeniu pracovnej inštrukcie...

Každé cvičenie je komplexom úloh (otázok), ktoré sa vzťahujú k jednému východziemu textu ten môže byť súvislí, nesúvislý alebo kombinovaný. Je dôležité aby texty boli pestré a študenta zaujali. Vždy ide o autentické materiály. Zvyčajne sa jedná o články z novín, časopisov alebo učebníc, návody a zaradený bol aj jeden beletristický text. Zatiaľ čo súvislé texty sú tvorené vetami usporiadanými do odstavcov, nesúvislé texty môžu mať rozličnú štruktúru. Každé cvičenie má krátky názov, ktorý vystihuje tému východzieho textu. Na text nadväzuje niekoľko otázok testujúcich rôzne čitateľské schopnosti (získavanie informácií, spracovávanie informácií, zhodnotenie textu). Komplexné úlohy obsahujú najmenej 6 a najviac 10 otázok rôzneho typu. V niektorých otázkach majú študenti vybrať jednu správnu odpoveď zo štyroch (prípadne 5-tich) ponúkaných možností. Pri iných otázkach majú študenti posúdiť jednotlivé tvrdenia a volia medzi odpoveďami áno/nie, zmení/nezmení a pod. Študenti majú tieto otázky radi, pretože vyžadujú menšie úsilie než otázky otvorené a existuje aj pomerne vysoká pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede. Ďalšie typy otázok vyžadujú slovnú odpoveď. Niekde je cieľom vytvoriť alebo vyhľadať v texte iba krátku jednoslovnú odpoveď, inde je potrebné sformulovať odpoveď dlhšiu, prezentovať svoj názor, či zhodnotiť situáciu. Všeobecne platí, že v jednotlivých úlohách sa obtiažnosť otázok postupne zvyšuje.

Jednotlivé úlohy sú taktiež radené od najjednoduchších po najzložitejšie. Zároveň sú úlohy usporiadané do párov dvojice úloh boli zostavované na základe podobnej obtiažnosti, zhodného bodového hodnotenia a taktiež rovnakého času potrebného na riešenie zadania. Mimo dvojice stojí prvá a posledná úloha. Prvá úloha *Väznica* je koncipovaná ako cvičná úloha. Na nej možno študentom demonštrovať, ako pracovať so zadaním, s akým typom otázok sa môžu stretnúť. Posledná úloha *Rozhovor* patrí medzi najnáročnejšie, precvičujú sa tu schopnosti spracovania informácií a zhodnotenia textu. Všetky úlohy boli zostavené tak, aby doba ich riešenia nepresiahla 45 min. Na vypracovanie niektorých úloh (Klokan, Karlštejn) stačí 15 min.

Poradie	Dvojice úloh	Čas na riešenie	Počet otázok	Počet bodov	Poznámka
1	Väznica	10 - 15 min	6	8	Ukážka
2	Klokan	10 - 15 min	7	9	Krátky text
	Karlštejn				Dlhší text
3	Habsburg	20 min	7	10	Rodokmeň
	Chladnička				Obrázok, tabuľka
4	Nagano	20 – 25 min	10	10	
	Písmo				Tabuľka
5	Moderné technológie	25 min	10	12	
	Hudobná hitparáda				
6	Alkohol	20 – 25 min	8	10	Dlhší text, graf
	Hudson				Dlhší text, graf

Tabuľka č. 1: Prehľad úloh pre rozvoj čitateľskej gramotnosti (K. Starý a kol. 2013)

3.2 ROZVOJ ČÍTANIA PROSTREDNÍCTVOM PROGRAMU FIE

V priebehu svojho rozsiahleho výskumu a rozsiahlej praxe vytvoril pedagóg a psychológ R. Feuerstein, autor metódy, systém 500 pracovných listov pod heslom „ceruza a papier“, ktoré sú utriedené do súborov tzv. inštrumentov. Každý inštrument je zameraný na inú kognitívnu funkciu, pričom študent nemusí prejsť všetkými inštrumentmi. Pri práci nad týmito pracovnými listami je dôležitou súčasťou intenzívna komunikácia, ktorá posilňuje motiváciu študentov. Študenti nie sú hodnotený, nesúťažia a učia sa pracovať s chybou ako bežnou a prirodzenou súčasťou života. Feuersteinov program Inštrumentálneho obohacovania (FIE) je stratégiou pre rozvoj kognitívnych štruktúr učiaceho sa jedinca. Bola tvorená a rozvíjaná po dobu 40 rokov, ako priami a cieľavedomý útok na tie mentálne procesy, ktoré pre svoju absenciu, krehkosť alebo nevýkonnosť sú zodpovedné za nedostatočné intelektuálne výkony, ktoré sa objavujú, ako náhle je žiak konfrontovaný s náročnými alebo menej známymi úlohami. Podľa R. Feuersteina a kol. (2014) má program FIE dva základné ciele, slúžiace dvom hlavným skupinám populácie:

1) Obohatenie a rozšírenie súboru kognitívnych stratégií jedincov, ktoré vedie k efektívnejšiemu učeniu a riešeniu problémov;
2) Náprava deficitných kognitívnych funkcií a rozvoj stratégií u jedincov s oneskorenými alebo narušenými výkonmi. Táto skupina zahŕňa jedincov s veľmi rôznou etiológiou

v rozmedzí od genetických a organických príčin až po výchovné a sociálno-kultúrne vplyvy, teda aj špecifické poruchy učenia a čítania.

Zmyslom FIE ako nápravného programu je zmeniť celkovú kognitívnu štruktúru jedincov so zvláštnymi potrebami zmenou ich pasívneho a závislého kognitívneho štýlu v spôsob, ktorý je charakterizovaný ako aktívny, autonómny a nezávislý žiak alebo študent.
Rozvoj kognitívnych funkcií sa uskutočňuje prostredníctvom inštrumentov tzv. cvičných zošitov. Je možné absolvovať kurzy zamerané na jednotlivé inštrumenty. Pôvodná sada inštrumentov metódy, používaná vo svete už od 70-tych rokov 20. stor., tzv. štandardná verzia FIE-I, obsahuje 14 inštrumentov. Prvým zo základných 4 cvičných zošitov je *Usporiadanie bodov*, ktoré slúži k zoznámeniu sa so spôsobom práce a jeho cieľom je naučiť klientov usporiadavať a spracovávať informácie. Rozvíjajú sa všetky oblasti vnímania a klient si má uvedomiť akým spôsobom prebieha jeho kognitívna funkcia pri riešení úloh. Učí sa prostredníctvom cvičení v inštrumente učiť sám seba. Druhým inštrumentom je *Porovnávanie*, ktoré je základom každého merania, rozhodovania a hodnotenia a jeho zvládnutie je predpokladom ďalších vyšších operácií, ako je klasifikácia, zovšeobecňovanie a orientácia v texte. Ďalší inštrument je *Orientácia v priestore I*, ktorá umožňuje porozumieť a vytvárať priestorové relatívne vzťahy. Posledný inštrument zo skupiny 4 základných je *Analytické vnímanie*, ktorý sa zaoberá syntézou a analýzou. Na tieto inštrumenty potom nadväzujú *Kategorizácie, Orientácia v priestore II s absolútnymi priestorovými vzťahmi, Ilustrácie, Inštrukcie a Rodinné vzťahy*, v ktorých sa premýšľa o vzťahoch v hierarchii. Poslednými piatimi inštrumentmi sú *Sylogizmy, Početné rady, Tranzitívna relácia, Vzťahy v čase* a *Vzory zo šablón*. Existuje aj tzv. základná rada inštrumentov (FIE-basic), ktorý obsahuje ďalších 12 inštrumentov. Tieto sa však používajú u detí od 3 rokov a to nie je naša predmetná skupina, takže sa nimi nebudeme bližšie zaoberať (Pokorna, V., 2010).

Zmysel programu pre rozvoj čitateľskej gramotnosti:
Prostredníctvom tejto metódy sa žiaci a študenti učia a získavajú,

- skúsenosť so sprostredkovaným učením;
- vnútornú motiváciu vytvorenú prostredníctvom vytvoreného návyku;
- schopnosť samostatného riešenia komplikovaných úloh;
- učia sa sluchovému rozlišovaniu, analýze a syntéze pri čítaní;
- učia sa uvedomovaniu si zautomatizovaných činností a teda aj čítania;
- učia sa premosťovaniu a hľadaniu súvislostí čo vedie k hlbšiemu porozumeniu pri čítaní;
- učia sa hľadať rôzne uhli pohľadu na určitú vec alebo problém;
- učia sa pracovať systematicky a usporiadať si získané informácie do logického rámca.

3.3 JÁ NA TO MÁM! PROGRAM ROZVOJA UČEBNÝCH STRATÉGII PRE STREDOŠKOLÁKOV S DYSLEXIOU

Program začal vznikať v roku 2008 v organizácii DYS-centrum® Praha o. s. Názov programu je optimistický a vyzývavý pretože pri práci s dospievajúcimi nie je dobré sa baviť o tom čo všetko je zle a čo všetko sa im nedarí, ale práve naopak je dobré hovoriť o tom ako sa dajú problémy vyriešiť a zvládnuť. Veď okrem iného je sprostredkovanie kompetencie, rovnako ako sprostredkované hľadanie pozitívnych alternatív, jedným zo stavebných prvkov programu. Program sa skladá z pracovných listov určených pre prácu so žiakmi a študentmi, ktoré obsahujú obrazové prílohy, ale aj písomné texty. Súčasťou pracovných listov sú taktiež prílohy, ktoré rozširujú úlohy v jednotlivých lekciách. Druhú časť programu tvorí metodika pre pedagogických pracovníkov, ktorí budú program pri svojej práci so stredoškolákmi využívať. Metodika obsahuje podrobný postup vedenia jednotlivých lekcií, výsledky úloh

a námety pre ďalšiu prácu. Prácu s programom možno organizovať skupinovo pričom sa osvedčili trojčlenné skupiny alebo individuálne. Práca s programom prebieha počas hodiny, ale niektoré úlohy sú koncipované ako domáca úloha. Program je rozčlenený do 12-tich lekcií, každá lekcia je tvorená dvomi až tromi typmi úloh, ktoré sú v súlade s oblasťami, na ktoré je program zameraný. Program, ale na rozdiel od rady programov pre mladších žiakov, nestavia na mechanickom precvičovaní zručností a schopností. Každá lekcia a každá aktivita si vyžaduje predovšetkým prácu s informáciami, riešenie problémov či vytváranie návykov pre hľadanie vhodných stratégií práce. So všetkými témami sa pracuje tak, aby mala maximálny presah mimo konkrétnu lekciu a mimo konkrétne cvičenie, ktoré žiak alebo študent momentálne vykonáva. Program vznikal na základe teoretických a empirických štúdií zameraných na rozvoj kognitívnych funkcií a súčasne sa snaží obsiahnuť základné oblasti v ktorých majú žiaci a študenti s dyslexiou problémy.
Podľa autoriek programu L. Krejčové a Z. Pospíšilové (2013a,2013b) prvé tri lekcie posilňujú verbálne vyjadrovanie a posilňujú slovnú zásobu, ďalšie tri lekcie sa sústredia na sociálne zručnosti, ďalšie dve lekcie sa zmeriavajú na orientáciu v priestore, na čo nadväzujú nasledujúce dve lekcie, ktoré najviac trénujú pamäť, a posledné dve lekcie sa zameriavajú na sebareguláciu v kontexte práce s textom. Od piatej po dvanástu lekciu pribúda ešte jedna téma, a to plánovanie každodenných činností a povinností, s čím súvisí určovanie priorít, premýšľanie o časových nárokoch jednotlivých úloh a pod. Kľúčovým prvkom všetkých lekcií je však práca s odbornými textami, ktoré sa zaoberajú prevažne spoločenskovednými, ale aj technickými témami.

Zmysel programu pre rozvoj čitateľskej gramotnosti:
Prostredníctvom tejto metódy sa žiaci a študenti učia,

- priebežne využívať také stratégie práce, ktoré im umožnia čo najplynulejšiu a najefektívnejšiu prácu s textom;
- tvorbe tabuliek a pojmových máp, štruktúrovaniu textu, práci s kľúčovými slovami, vyhľadávaniu neznámych pojmov, určovaniu dôležitých pasáží a logickému radeniu textu;
- uvedomiť si čo im najviac vyhovuje z hľadiska grafickej úpravy textu a následne začali tento spôsob využívať aj pre vlastný zápis;
- využívať konkrétnu stratégiu spracovávania prečítaných informácií, konkrétne ide o metódu SQ3R.

Popis metódy SQ3R:
Podľa Huber, J.A. (2004) základy tejto metódy položil F.P. Robinson v 40-tych rokoch 20. storočia. Od tej doby sa dočkala viacerých prepracovaní a doplnení. Táto študijná stratégia je vo veľkej miere využívaná v anglicky hovoriacich krajinách a to tak pri bežnom nácviku čítania, ale aj ako intervenčná metóda pre žiakov a študentov ktorý čelia nejakým problémom v oblasti čítania. Z anglického názvu taktiež pramení aj skratka názvu, ktorú podrobne vysvetľujú Krejčová, L. a Pospíšilová, Z. (2013b):
S-urvey (preskúmanie textu): úlohou čitateľa je zbežne preskúmať predkladaný text. Pozornosť možno venovať štruktúre textu, zdatnejší čitatelia môžu v tejto fáze zachytávať pojmi, ktoré sa im zdajú významné, prípadne nijakým spôsobom naznačujú súvislosť s názvom.
Q-uestion (kladenie otázok): po preskúmaní textu je študent vyzvaný, aby si položil niekoľko základných otázok, ktoré ho k textu napadnú. Stačia 2 – 3 otázky, ale je vhodné si dopredu uvedomiť, čo nás v texte zaujíma. Taktiež sa oplatí otázky vysloviť nahlas a prípadne si ich aj zaznamenať.

R-ead (čítanie): pri práci so žiakmi alebo študentmi s dyslexiou je vhodné si dopredu vymedziť ako bude čítanie prebiehať. Či im vyhovuje čítanie potichu alebo nahlas, či chcú ako pomôcku používať tzv. záložku, aby sa im darilo sledovať text v riadku, či si chcú pri čítaní niektoré slová zvýrazňovať alebo ináč označovať a pod. Koľko krát si potrebujú text prečítať, aby si skutočne uvedomili jeho význam.
R-espond (odpovedanie na otázky): ktoré ste si položili pred čítaním textu. Tu je vhodné vrátiť sa k zapísaným otázkam a vyzvať študentov, aby sa pokúsili formulovať odpovede, ktoré sa v texte dozvedeli.
R-eview (zhrnutie prečítaného): V závere práce študentov vedieme k samostatnému zhrnutiu toho čo bolo prečítané.

ZÁVER

Poruchy učenia možno podľa nás do veľkej miery intervenovať aj v dospelosti a teda aj v akademickom prostredí vysokej školy. Samozrejme neopomenuteľnou podmienkou je vytvorenie takého priestoru, ktorý to umožňuje. V súčasnej dobe je na Slovensku takmer na každej vysokej škole zriadené Centrum podpory štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré tento priestor ponúka. Veríme, že snaha o pomoc študentom so špecifickými vývinovými poruchami učenia nespočinie iba vo formálnej komunikácii, ale bude prebiehať aj prostredníctvom praktických intervenčných cvičení. Podmienkami a možnosťami integrácie a diverzity študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole sa vo svojich prácach zaoberajú autori a autorky P. Seidler a V. Kurincová (2012), R. Polakovičová (2009) a V. Beliková a kol. (2012).

Literatúra

1. BELIKOVÁ, V. - ZELENÁ, H. - BABULICOVÁ, Z. 2012. *Špecifiká integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole* In: Grant Journal: peer-review ed scientific journal, 2012, roč. 1, č. 2, s. 6-10 ISSN 1805-062X.
2. BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portal, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
3. FEUERSTEIN, R a kol. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitívní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení.* 1. čes. vyd. Praha: Karolinum Univerzita Karlova v Praze, 2014, 473 s. ISBN 978- 80-246-2400-6.
4. HUBER, J. A., 2004. *A closer look at SQ3R*. In Reading Improvement. Roč. 41, č.2, s. 108-112. ISSN 0034-0510.
5. KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2013a. *Já na to mám! – program rozvoje učebních strategií pro středoškoláky s dyslexií*. Praha: COGITO, 2013, s. 8-10. Dostupné online [cit. 30.06.2014]: http://www.centrum-cogito.cz/userfiles/prilohy/dokumenty/Zpravodaj_COGITO_1_2013.pdf
6. KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2013b. *Já na to mám! – program rozvoje učebních strategií pro středoškoláky s dyslexií*. In Žovinec, E. a kol.: Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii. Nitra: PF UKF, 2013, s. 91-104. ISBN 978-80-8153-018-0.
7. KURINCOVÁ, V., SEIDLER, P. 2012. Tenzie a výzvy vysokoškolských učiteľov. In: Pedagogica Actualis III. : roly vysokoškolského učiteľa v procese vzdelávania. - Trnava: UCM, 2012. - ISBN 978-80-8105-373-3, S. 267-272.
8. LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A. 2003. A definition of dyslexia. In: *Annals of Dyslexia*, 2003, vol. 53, p. 1-14.
9. MATĚJČEK, Z., 1987. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 238.

10. Medzinárodná klasifikácia chorôb, 2007. 10 revízia (MKCH10) Ženeva: Svetová zdravotnícka organizácia. 2007. Dostupné online [cit. 16.8.2013]: http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80-F89
11. MERCER, C. D., MERCER, A. R. 1993. *TeachingStudents with Learning Problems*. New York: Maxwell Macmillan. 1993. 705 s. ISBN 0023-80-561-7
12. MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. 2012. s. 296. ISBN 978-80-89113-94-1.
13. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 2010, s. 240. ISBN 978-80-7367-773-2.
14. POLAKOVIČOVÁ, R. 2009. Diverzita výchovno-vzdelávacieho procesu a individuálny prístup. In: Škola v proměnách : učitel - žák - učivo. Sborník z 16. konference České pedagogické společnosti, zlín 4. - 5.2. 2009. - Zlín: UTB, 2009. - ISBN 978-80-7318-904-4, S. 77-82.
15. STARÝ, K. a kol. 2013. Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žákú na základe zjištění šetření PISA 2009. Praha: ČŠI. 2013, 135 s. ISBN 978-80-905370-2-6.
16. ŠLAPAL, M. a kol. 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
17. URBANOVSKÁ, E. 2007. *Úroveň kritického myšlení vysokoškolských studentu*. In Člověk, výchova, školství, společnost, vzdělání. (Sborník z mezinárodní konference.) Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. s. 25-26. ISBN 9788071949923. S. 25-26.
18. Vyhláška 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami
19. Zákon 131/2008 Z. z. o vysokých školách
20. ZELINKOVÁ, O. 2009. Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál. 2009, s. 264. ISBN 978-80-736-7514-1.
21. ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z. 2013. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii - edukácia a poradenstvo*. Bratislava: Iris. 2013, s. 163. ISBN 978-80-8153-018-0.
22. ŽOVINEC, E. 2012. *Moderné tendencie v diagnostike čitateľských zručností a diferencionálnej diagnostiky dyslexie*. In: Patopsychológia – vznik, vývin a…: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 7. decembra 2012 v Bratislave. - Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. - ISBN 978-80-223-3325-2, S. 147-155.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy KEGA 021UKF-4/2012 Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania a výskumnej úlohy UGA IV/4/2014 Diagnostika a rehabilitácia študentov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v akademickom prostredí.

Kontakt na autora

Mgr. Alena Dufeková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovensko
E-mail: alena.dufekova@ukf.sk

MEDIÁLNA VÝCHOVA VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

MEDIA EDUCATION IN TEACHING THE MOTHER TONGUE

Mária Moravčíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá prvkami mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka na druhom stupni základných škôl a na stredných školách. Autorka hodnotí efektívnosť rôznych aplikačných koncepcií mediálnej výchovy, prostredníctvom teoretického vymedzenia problému analyzuje prvky mediálnej výchovy na rôznych úrovniach. Cieľom príspevku je naznačiť možnosti didaktickej transformácie mediálnej výchovy do vyučovania materinského jazyka.

Kľúčové slová: *mediálna výchova, mediálna gramotnosť, masmédiá, uplatnenie vo vyučovaní, materinský jazyk*

Abstract

The study deals with the elements of media education in teaching the mother tongue in the second stage of primary schools and in the secondary schools. The author evaluates the effectivness of different application concepts of media education. Through the theoretical definition of the problem the study interprets the development of media education and analyzes the elements of media education at various levels of foreign and Slovak educational systems. The aim of the work is to outline possibilities of media education components transformation into mother tongue teaching.

Key words: *media education, media literacy, mass media, application to teaching, mother tongue*

1 ÚVOD

Prepojenie mediálnej výchovy s oblasťou jazyka a jazykovou komunikáciou je veľmi výrazné a súvisí najmä s vnímaním hovoreného i písaného prejavu, jeho stavby, typov obsahu a uplatňovania rôznych výrazových prostriedkov, ale aj priblíženia základných pravidiel komunikácie, dialógu a argumentácie. Cieľom príspevku je teda posúdiť metódy, ktoré je vhodné uplatniť vo výučbe, ale aj predstaviť možnosti vplyvu mediálnej výchovy na jednotlivca v súvislosti s pochopením, hodnotením a výberom mediálnych produktov so zreteľom na niektoré základné metódy, ktoré mediálna výchova môže do vyučovania materinského jazyka priniesť. Budeme pritom vychádzať z definície J. Jiráka, ktorý vníma mediálnu výchovu ako „potřebu systematického vzdělávání veřejnosti/uživatelů v oblasti mediální komunikace, která se posléze vyvinula do podoby mediální gramotnosti jako součásti všeobecného vzdělání, jako nové kompetence nutné k plnohodnotnému životu ve společnosti“ (Jirák – Wolák, 2007, s. 7). Táto problematika môže byť chápaná viacerými spôsobmi, my sa však zameriame na mediálnu výchovu ako súčasť vyučovania materinského jazyka.

Dôraz je pritom dôležité klásť najmä na receptívne komunikačné zručnosti, ktoré sú použiteľné priamo vo vyučovaní:

- kritické čítanie, počúvanie a pozorovanie mediálnych posolstiev, čiže pestovanie kritického prístupu k textu,
- schopnosť odlišovať zábavné prvky od informatívnych a bezvýznamné od významných,
- pochopiť a rozoznať hodnotiace prvky (výber slov, slovných spojení, jazykových prostriedkov),
- správne interpretovať vzťah mediálnych posolstiev, produktov a reality (rozlišovanie reality od médiami zobrazovaných stereotypov, hodnôt, názorov),
- vplyv médií na spoločnosť: organizácia a postavenie médií, faktory, ktoré ich ovplyvňujú, interpretácia vplyvov (vplyv médií na každodenný život, spoločnosť, politický život a kultúru, na postoje a správanie),
- čítanie s porozumením a aktívne počúvanie (Hurajtová, 2009, s. 15 – 18).

Je evidentné, že médiá a ich produkty ako súčasť materiálov, ktoré využívajú jazyk, majú miesto aj pri vyučovaní materinského jazyka. Nejde však iba o spôsob práce s jazykom, ale najmä o rešpektovanie špecifík médií. Popri jazykovej stránke mediálnych produktov možno uplatniť aj dimenziu obsahu súvisiacu s porozumením, interpretáciou a hodnotením mediálnych produktov.

Napriek tomu, že mediálne výstupy sa v porovnaní s literatúrou zvyčajne prezentovali ako menej hodnotné produkty jazyka, môžu jazyk a jeho správne ovládanie výrazne ovplyvniť. A vychádzajúc zo súčasnej jazykovej kultúry médií (medzi ktorými zohráva navyše čoraz výraznejšiu úlohu internet, kde slovné prejavy zvyčajne nepodliehajú nijakej jazykovej korektúre) – môžu ho ovplyvniť najmä negatívne. To sa môže pokúsiť zvrátiť práve mediálna výchova. Jej význam však nie je dôležitý len pre oblasť jazyka. Môže žiakov a študentov naučiť porozumieť, ale predovšetkým hodnotiť obsah mediálnych výstupov. Okrem práce s jazykom v nej teda ide aj o obsahovú stránku mediálnych produktov a o metódy schopné pôsobiť na zručnosti jednotlivca tak, aby z neho neurobili pasívneho konzumenta médií. Predpoklad rozvoja kritického myslenia je základným východiskom mediálnej výchovy, ktorá môže byť zároveň vhodnou metódou uplatnenia informačných a komunikačných technológií.

2 POSTAVENIE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY VO VYUČOVANÍ A TEORETICKÉ ASPEKTY JEJ VYUŽITIA

„Hromadné oznamovacie prostriedky zaútočili na pedagogický svet. I keď ich využitie je všeobecné, možno tvrdiť, že patria do súčasnej výchovy. Rozhlas, televízia, film a tlač prenikli celkom do nášho súkromného života. Niektorí v nich vidia veľkú revolúciu súčasnosti, a preto veria, že ich prostredníctvom pedagogika získa liek na všetky neduhy.“ (Televízia a škola, 1976, s. 177)

Od porady expertov o modernizácii metód výchovno-vzdelávacej práce a o modernej didaktickej technike, na ktorej odznel názor Gastona Mialareta, sa však médiá nestali liekom na všetky neduhy. Práve naopak. Ony samé sa v istom zmysle stali neduhom. Nejestvuje však objektívne správny pohľad na mediálnu sféru ani nijaké očkovanie, ktoré by nás voči jej negatívnym vplyvom imunizovalo. Jedinou ochranou teda zostáva vedieť a poznať. Riziká aj pozitíva. Dnes sa deti môžu učiť zo zaujímavých kníh, dôraz sa stále viac kladie na individualitu a rozvoj schopností. Dôležitým faktorom je napríklad reflexia, aktívne čítanie a počúvanie, rozvoj kritického myslenia. Napriek tomu, že trendom sú práve takéto metódy, nájdu sa odborníci, ktorí ich neuznávajú. Samozrejme, ustavičné včleňovanie rôznych noviniek do vyučovania samo o sebe nevyrieši problémy nášho školstva. Ani nájsť pri

využívaní hravého spôsobu učenia správnu rovnováhu nie je jednoduché. Aj vďaka rôznym pohľadom, zámerom a prístupom je problematika mediálnej výchovy mimoriadne rozmanitá.

Zjednodušene by sa dalo povedať, že mediálna výchova je výchova prostredníctvom všetkých typov médií a vedenie žiakov k mediálnej gramotnosti. Úvahy o možnosti zaradenia mediálnej výchovy do vyučovacieho procesu vychádzajú z úsilia využiť jeden z najnovších princípov nového prístupu k vyučovaniu. Ten vychádza z faktu, že na masovej komunikácii, ktorá výrazne ovplyvňuje život jednotlivcov aj spoločnosti, sa zúčastňuje stále viac ľudí, a to nielen z radov profesionálov. A aj sprostredkovatelia či tvorcovia informácií, ktorí pracujú v etablovaných médiách, sú profesionálne až pričasto na veľmi nízkej úrovni. A tak sú ich spôsoby sprostredkovania či interpretovania informácií priveľmi nekvalitné na to, aby z nich čitatelia, poslucháči alebo diváci vedeli vyťažiť podstatu bez toho, aby mali aspoň akú-takú prípravu z oblasti mediálnej gramotnosti. To znamená prípravu zaručujúcu to, že sa v súčasných mediálnych výstupoch budú vedieť nielen orientovať, ale ich aj transformovať do korektnej a skutočnosti čo najviac zodpovedajúcej podoby. Práve skutočnosti zodpovedajúca, čiže pravdivá podoba totiž súčasným mediálnym výstupom zvyčajne chýba. Príčiny môžu byť rôzne – od záujmov majiteľov médií cez profesionálnu pologramotnosť až negramotnosť tých, čo ich vedú alebo v nich pracujú až po bezzásadovosť a absenciu etického cítenia autorov.

Nechceme význam médií preceňovať ani z nich robiť všemocného strašiaka alebo vládcu; domnievame sa však, že práve v období, keď je náš život doslova skomercionalizovaný a v budúcnosti bude taký nepochybne ešte viac, sú úvahy o zaradení mediálnej výchovy do vyučovacieho procesu úplne namieste. Na súčasné deti dolieha ešte viac informácií, a nie iba z učebníc, ale aj z najrozličnejších médií, a tie im ich ponúkajú v tých najstráviteľnejších (a zároveň najrafinovanejších) podobách. Ale ľahšia, a preto možno zapamätateľnejšia forma nemusí značiť, že pre ne budú prínosom. Aby sa v množstve toho, čo nás denne zaplavuje zo všetkých strán a zo všetkých možných informačných kanálov, vedeli orientovať, aby si mediálnu ponuku vedeli transformovať do takej formy, ktorá by naozaj splnila informačnú funkciu čo najpresnejšie a bez rušivých momentov, musia sa to naučiť. Schopnosť orientácie v húštine informácií sa v súčasnosti stáva súčasťou mediálnej gramotnosti. Inými slovami: tí, ktorí ňou prejdú, budú schopní informácie podávať lepšie a interpretovať tak, aby nedezinformovali, ale informovali.

Ako prostriedok na to, aby sa respondenti vedeli v mediálnych produktoch orientovať, môže byť mediálna výchova nenahraditeľná. Môže totiž viesť k aktívnemu občianstvu či k občianskym zručnostiam a pri vhodnej náplni a metodike aj ku komunikačnej gramotnosti. Práve schopnosť vyjadriť sa presne, jasne a zrozumiteľne totiž robí čoraz väčšiemu počtu ľudí problém. A neschopnosť zrozumiteľne komunikovať môže byť zdrojom nielen zbytočných osobných, ale aj spoločenských napätí. Čím viac nás informácie zahlcujú, tým užitočnejšie je naučiť sa nielen si z ich permanentného návalu vyberať, ale aj porozumieť, čo vlastne vyjadrujú.

Opodstatnenosť mediálnej výchovy alebo azda, výstižnejšie povedané, výchovy ku komunikačnej zručnosti a rozvoju mediálnej a komunikačnej inteligencie, vyplýva aj z potrieb praktického života. Neschopnosť komunikovať, vyjadrovať sa, samostatne uvažovať, vytvoriť si vlastný názor a prezentovať ho tak, aby bola šanca, že ho tí druhí pochopia neskreslene, môže spôsobovať nielen psychické problémy jednotlivcom, ale aj vytvárať napätie v komunitách a pri rozsiahlejšom mediálnom šume aj v celej spoločnosti.

A pretože viac ako osobne sú naše kontakty a komunikácia v tomto storočí sprostredkúvané stále novými a novými médiami, je mediálna gramotnosť nevyhnutná. Nemožno ju však chápať len ako akúsi technickú schopnosť ovládať komunikovanie prostredníctvom

najnovších médií. Mediálna zručnosť takéhoto typu je len súčasťou toho, čo možno nazvať mediálna gramotnosť. Jej uplatnenie vo vyučovacom procese by malo byť založené predovšetkým na ľudskej komunikácii – na skúsenostiach učiteľov, vlastných poznatkoch detí, teda na takzvanom užitočnom učení.

Vyučujúci by mal mať na zreteli, že výberu a kritickému hodnoteniu informácií predchádza pochopenie obsahu, čo znamená aj zvládnutie jazykovej stránky, nielen stratégie mediálneho prejavu. Vzhľadom na čoraz nižšiu kvalitu bežného verbálneho prejavu, a, žiaľ, aj písaných a hovorených mediálnych výstupov vo všetkých médiách vrátane tých, ktoré sami seba označujú ako profesionálne, však nie je jednoduché dešifrovať posolstvo niektorých informácií.

Mediálna výchova by teda mala deťom okrem vniknutia do všetkých fáz a premien masovej (hromadnej) komunikácie umožniť, aby sa naučili vnímať svet informácií objektívne a objektivizujúco. Tak, aby vedeli rozoznať podstatné informácie od nepodstatných a zavádzajúcich informácií, pravdu od polopravdy a manipulácie. Aby prostredníctvom vedomostí a dobrého ovládania jazyka – so zreteľom nielen na jeho informatívnu funkciu, ale aj na jeho zákonitosti a na zákonitosti mediálnej sféry – boli poučenými účastníkmi masovej komunikácie. V tomto prípade je dôležité priblíženie základných pravidiel komunikácie, dialógu a argumentácie. Predovšetkým ide o to, aby sa žiaci a študenti naučili analyzovať produkty médií, vedeli posúdiť ich vierohodnosť, vyhodnotiť ich komunikačný zámer, prípadne ich asociovať s inými produktmi (Hurajtová, 2009, s. 15).

Mediálna výchova nepredstavuje len akýsi manuál na ochranu pred vplyvom médií. Ľudia nepotrebujú „vakcínu“ proti médiám – ich význam pre náš život síce netreba podceňovať, ale ani preceňovať. S dobrou metodikou a dobre pripravenými vyučujúcimi sa však práve výchova môže stať tým prvkom vo vyučovacom procese, ktorý bude naozaj výchovou. A zároveň môže byť účinným prostriedkom na zvýšenie záujmu o materinský jazyk, ktorý je základným stavebným prvkom dorozumievania aj všetkých mediálnych produktov. Okrem iného môže navyše znamenať zvýšenie vzájomného porozumenia a lepšie dorozumenie. Dobre a zaujímavo zvládnutá mediálna výchova môže vo vyučovaní pôsobiť aj ako motivujúci faktor, podnecujúci zážitkové učenie zamerané na aktivitu: na aktívne počúvanie, kreatívne písanie, kritické myslenie alebo čítanie s porozumením.

Prvý spôsob, ako možno nazerať na túto disciplínu, je už spomínaný trend vytvárania nových predmetov so zameraním na spoznávanie zákonitostí a pravidiel mediálnej sféry. Takýto systém je už dnes v mnohých krajinách súčasťou rozvinutého reťazca zručností a schopností potrebných na pochopenie významu médií a operatívnych informácií v našom živote. Vhodným variantom, ktorý sa navyše už niekde pomaličky prediera do škôl, by v tomto prípade mohli byť semináre, školenia, kurzy či nepovinné predmety podľa voľného výberu žiakov. V súčasnosti sa vyžaduje zmena, ktorá sa zameriava viac na procesy sprostredkovania než na obsah. Mediálna výchova by nemala byť degradovaná do „servisnej úlohy“; je dôležité poukázať na veľké množstvo poznávacích i komunikačných cieľov, ktoré sa dajú úspešne dosiahnuť práve prostredníctvom mediálnej výchovy.

Mediálna výchova naozaj zahŕňa aj inú dimenziu, ktorá si zaslúži väčšiu pozornosť. Práve tento smer by totiž v súčasnosti svojou invenčnosťou dokázal pozitívne ovplyvniť systém nášho školstva. Včlenenie jej prvkov do vyučovania však predstavuje zložitý problém nielen na diskusiu, ale najmä na aplikáciu v živote. Aj keď je pochopiteľné, že záplava moderných vyučovacích metód nemusí byť vždy pozitívna a aj presýtenie zážitkovým učením môže znížiť jeho účinok, význam tejto disciplíny by sa nemal spochybňovať. Dôležité je nájsť rovnováhu, ktorá by pre žiakov mohla byť motivujúcim faktorom.

Predovšetkým by sa mediálna výchova nemala stotožňovať so všeobecným trendom všetko medializovať. Pojem medializovať pritom nemožno v tomto prípade stotožniť s pojmami zverejňovať či pretriasať na verejnosti. Pri úvahách o mediálnej výchove, ktorá by mala človeku pomôcť vedieť sa orientovať v extrémnom množstve informácií, ale aj komunikovať so svojím okolím, ide o to – uvedomiť si, že dnes sa naozaj mnohé odvetvia a odbory spájajú s médiami. A že médiá, ktoré ovplyvňujú náš život viac ako možno pripúšťame, sú mraveniskom, ktoré sa nekontrolovateľne rozrastá. Uvažovať o včlenení disciplíny, ktorá by sa zaoberala nielen médiami, ale predovšetkým ľuďmi (ako skupinami aj ako jednotlivcami) v ich obkľúčení, preto možno pokladať za rovnako prirodzené ako vyučovanie základov informatickej gramotnosti. Školský systém musí reagovať na všetky vývojové štádiá spoločnosti a je nepochybné, že to súčasné štádium charakterizuje (nad)vláda médií. A nie iba médií v konvenčnom vnímaní 19. či 20. storočia, teda novín, časopisov, rozhlasu, televízie, ale najčerstvejších technických vymožeností, predovšetkým však internetu a množstva jeho sprievodných faktorov.

Ak usmerníme princípy mediálnej výchovy podľa povahy nášho školstva a budeme rešpektovať jeho vývoj, môže byť mediálna výchova veľmi prínosná. Jej prínos však nestojí iba na vedomostiach o fungovaní a poznatkoch mediálnych zákonitostí. Spočíva v rozvoji komunikácie, oživení výučby materinského jazyka, vo vedení k schopnosti zrozumiteľne formulovať a prezentovať svoj názor. To všetko sú zručnosti, bez ktorých sa už moderný človek nezaobíde. Ak navyše dobrý pedagóg prostredníctvom mediálnej výchovy dokáže rozvíriť kritické myslenie žiakov, môže tento predmet či spôsob výučby výrazne prispieť k tomu, aby už neboli iba konzumentmi myšlienok a informácií druhých, ale aby ich vedeli aj konštruktívne posudzovať a vytvárať nové.

Mediálna výchova teda reflektuje potrebu vybaviť jednotlivca schopnosťou porozumieť operatívne spracovaným informáciám a spoločenským hodnotám, schopnosťou komunikovať, samostatne uvažovať a myslieť. Všetky tieto schopnosti úzko súvisia s jazykom, ktorý je okrem zvuku a obrazu primárnym a základným pracovným nástrojom médií. Nejde však len o spôsob využívania jazyka, ale najmä o jeho porozumenie, vnímanie a následné pochopenie obsahu. Nezanedbateľná je aj analýza, posudzovanie vierohodnosti a vyhodnocovanie komunikačného zámeru informácií a hľadanie súvislostí.

Pravdaže, podobné ciele a metodiku nájdeme aj v iných oblastiach a v tomto smere ponúka dosť možností napríklad výučba materinského jazyka a literatúry. Mediálna výchova však na rozdiel od iných oblastí výučby veľmi úzko súvisí s operatívnymi a faktografickými informáciami, ktoré si, ak im chceme porozumieť, vyžadujú vzhľadom na úroveň súčasných médií špecifický prístup. A práve preto možno prvky mediálnej výchovy využiť vo vyučovaní všeobecne a podstatne ho obohatiť. Môže byť akýmsi mostom medzi vedomosťami a žiakmi, osviežením vyučovania a inšpiráciou pre pedagógov. Motivačný potenciál na prácu s textom, ktorý môže mediálna výchova poskytnúť, je dôležité transformovať do práce s jazykom. Tá je podmienená rozvojom schopnosti vyhľadávať informácie, analyzovať ich a kriticky hodnotiť, ale aj zúčastňovať sa na komunikácii (hoci aj mediálnej – najmä však bežnej) a porozumieť jej. Predovšetkým však porozumieť si navzájom.

Keď deťom prinesieme článok z ich obľúbeného časopisu a pokúsime sa nacvičovať aktívne počúvanie alebo čítanie, pravdepodobne sa nám podarí vzbudiť ich pozornosť úspešnejšie, ako keby sme pracovali s textom z učebnice literatúry. Nesúvisí to však s kvalitou textov. Ide len o to, že je to zmena, novinka, vybočenie z vyučovacieho stereotypu a zároveň využitie toho, že deti radšej a lepšie pracujú s tým, čo im je blízke, čo poznajú. Do tohto procesu sa zároveň dá vložiť aj čosi z interpretácie a kritického myslenia, čo už zasa viac súvisí napríklad so schopnosťou vytvoriť si vlastný názor. Samozrejme, že nie je možné a ani dobré

používať takéto prostriedky na oživenie vyučovacích hodín stále – pretože by prestali byť oživením. V každom prípade: hoci sa v súčasnosti v školách už viac pracuje s kreatívnosťou, emocionalitou a zážitkovým učením, pochopenie a interpretácia operatívnych informácií ešte stále zaostávajú. Pritom práve takýto druh faktov je dnes základom informácií, s ktorými sa denne stretávame, ktoré musíme vyhodnocovať a ktoré výrazne ovplyvňujú náš život.

Mediálna výchova je problematika, ktorá otvára mnoho otázok a spolu s inými modernými smermi môže predstavovať novú perspektívu vo vývinovom procese metód vyučovania. Ide o tému, ktorá je veľmi citlivá na spôsob aplikácie a jej úspešnosť vo veľkej miere závisí od prístupu vyučujúcich k nej. Jedným z jej prínosov je možnosť inšpirovať sa médiami a presne charakterizovať ich pozíciu v spoločnosti a vo vytváraní reality, ktorú nám ponúkajú. Inšpirácia však v tomto prípade znamená naozaj otvoriť dvere novej motivácii.

Nové smery v pedagogickej praxi nereprezentuje iba mediálna výchova. Dlhé diskusie sa viedli o zavádzaní etickej, občianskej či sexuálnej výchovy. Vlnu názorových stretov vyvolala napríklad učebnica sexuálnej výchovy či etickej výchovy. Zavádzanie nových predmetov v mnohých podnecuje negatívne reakcie vyvolané predstavou, že každý problém, ktorý sa v súvislosti s deťmi a mládežou vyskytne, sa rieši novým predmetom v škole. Ale hoci škola nie je inštitúcia, ktorá má riešiť všetky dobové problémy detí a mládeže, ak neexistuje možnosť ovplyvniť výchovu v rodinách, nie je toto jediná cesta, ktorou sa spoločnosť môže proces výchovy aspoň pokúsiť usmerniť? Vzdelávanie predsa neznamená iba odovzdávať informácie a učiť sa. Znamená predovšetkým navzájom komunikovať a prostredníctvom komunikácie vnikať hlbšie do problematiky, ktorá človeka vedie tam, kam sa v poznaní chce dostať. Napokon to, či bude výchova s akýmkoľvek prívlastkom úspešná, závisí aj od jej koncepcie a prístupu vyučujúcich. Aj od ich komunikácie s deťmi a v súčasnosti aj od orientácie v mediálnom svete.

3 UPLATNENIE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

Štúdium materinského jazyka a literatúry je do kurikula zaradené preto, aby žiaci ovládali komunikáciu a pravidlá svojho materinského jazyka, vedeli nachádzať, interpretovať a používať rôzne druhy informácií z rôznych druhov textov. S technickým vývojom sa však zdroje informácií rozšírili a dôležitým informačným zdrojom sa stali aj mediálne produkty, a to nielen textové, ale aj audiovizuálne. Mediálna výchova by teda mala žiakov naučiť sa zorientovať v akomkoľvek type textov či informačných zdrojov prihliadajúc na ich formu, obsah a kontext, v ktorom boli vytvorené. Schopnosť vnímať texty ako rôznorodé konštrukcie je základom rozvoja vyššieho stupňa čitateľských zručností akéhokoľvek typu textu.

Mediálna výchova teda má potenciál rozširovať počet kompetencií detí. Do akej miery sa to však dá premietnuť do praxe? Napriek tomu, že sa význam médií v živote detí interpretoval v rozličných obdobiach rôzne, pedagógovia si vždy uvedomovali, že mediálny svet má potenciál výrazne ovplyvňovať nielen vyučovanie detí, ale aj ich celkový vývin. To, že sa aj v minulosti často objavovali pokusy o využitie médií vo vyučovaní, naznačuje, že noviny, rozhlas, televízia či internet majú špecifiká, ktoré sa pri správnom zaobchádzaní dajú pozitívne využiť aj vo vyučovacom procese.

V začiatkoch fungovania masovokomunikačných prostriedkov mali učitelia tendenciu vychovávať z detí čitateľov, poslucháčov a divákov s dobrým vkusom, tento zámer sa im však v širšom ponímaní nepodarilo uskutočniť. Napokon, úlohou školy nie je pokryť aj túto problematiku, pretože si vyžaduje oveľa razantnejšie prostriedky formovania predovšetkým v rodinách. „Zeptámeli se, jaký je vztah televize k procesu učení, zajisté odpovíme, že

televízní obraz svým důrazem na participaci, dialog a hloubku vyvolal v Americe novou poptávku po rychlé reformě školství. Nezáleží příliš na tom, zda někdy bude v každé učebně televizor. K revoluci už došlo doma.“ (McLuhan, 1991, s. 306).

V istých fázach historického vývoja spoločnosti možno pokladať včleňovanie prvkov mediálnej výchovy do vyučovania za určitú formu politiky, ktorou sa vlády pokúšali ohúriť ľudí. Modernizácia vyučovania, televízna škola či organizácie na podporu využitia mediálnych prostriedkov mali byť pravdepodobne dôkazom vyspelosti a pokroku. Ani takýto spôsob aplikácie však nedokázal zachytiť podstatu pozitív, ktoré nám médiá môžu vo vyučovaní a výchove priniesť. Potenciál mediálnej výchovy sa pritom dá využiť pri práci s textom na hodinách slovenského jazyka či literatúry. Deti sa zároveň môžu učiť pohybovať sa v mediálnom svete.

Hoci mediálna výchova, ale aj celé školské systémy prechádzajú ustavičnými zmenami, už dnes je evidentné, že všetky teoretické a mimoriadne optimistické prognózy, sľubujúce jej začlenením do vyučovacieho procesu obrovský posun vpred, zažili poriadne tvrdý pád. Niežeby sa bolo zistilo, že by práca s médiami bola zbytočná. Práve naopak, potvrdzuje sa, že sa všetci potrebujeme učiť, ako s médiami žiť, pracovať, využívať ich a nedať sa nimi zneužiť. Podstatnou otázkou je najmä spôsob zaradenia mediálnej výchovy do vyučovania, čo je rovnako dôležité ako jej obsah a ciele.

Akékoľvek zmeny vo vyučovacom systéme prinášajú rôzne problémy a otázky. Jedným z problémových miest uplatnenia mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka je zosúladenie práce s médiami s vyučovaním materinského jazyka. Vyžaduje to nielen podrobnejšiu prípravu, ale aj kvalitné metodické materiály, zmenu učebných textov, rôzne pomôcky, prispôsobenie osnov predmetu, časovej dotácie a aj celého kurikula. Prepojenie práce s literárnymi textami či s audiovizuálnymi produktmi médií je tiež problematické a vyžaduje od učiteľa aj isté technické zručnosti. Ak je navyše komplikované uplatnenie mediálnej výchovy v materinskom jazyku, ešte komplikovanejšia môže byť pri kombinácii s inými predmetmi.

Problematickou časťou je aj vývoj mediálnych produktov a ustavičné zmeny mediálnej sféry, s ktorými žiaci držia krok neraz pohotovejšie ako učitelia. Lenže ak majú byť cvičenia z mediálnej výchovy živé, musia vychádzať z toho, čo je aktuálne. Učiteľova príprava preto musí byť pohotová, nesmie mu robiť problém meniť koncepciu hodín či doplňať pracovný materiál a pomôcky, čo je pri súčasnej vyťaženosti učiteľov naozaj namáhavé. Mnohí sa navyše aj napriek veľkému úsiliu zvládnuť prepojenie mediálnej výchovy a materinského jazyka neraz necítia dosť kompetentní, aby deti v tomto smere viedli. Nedostatočná kvalifikácia je rovnako pálčivá ako nedostatok času. Ak učiteľ nestihne prebrať všetko učivo, určite sa nebude zaoberať mediálnou výchovou, ale urobí všetko pre to, aby žiakom odovzdal vedomosti, ktoré sú rozhodujúce pri prijímacích pohovoroch na ďalší stupeň školy. Okrem toho vo svete presýtenom mediálnymi výstupmi nie je ľahké pracovať s nimi ešte aj v škole. Tieto paradoxy sťažujú rozvoj mediálnej výchovy a spomaľujú hľadanie spôsobov jej uplatnenia vo vyučovaní. Mnohí optimisti vnímajú mediálne vzdelávanie ako prostriedok vývoja spoločnosti, ktorá bude schopná využiť výhody informačnej epochy, bude informovanejšia a otvorenejšia – aj voči inováciám. Aplikácia nového spôsobu vyučovania v oblasti médií je však komplikovaná. Spoľahlivý systém, ktorý by odstránil priepasť medzi skutočným prostredím médií a spôsobom, akým sa o nich učí, nejestvuje.

Naša koncepcia mediálnej výchovy predpokladá vnímanie mediálnych a literárnych textov ako rovnocenných informačných zdrojov. Je potrebné uvedomiť si, že mediálne produkty sú dnes dôležitou súčasťou života spoločnosti najmä pre svoju operatívnosť a v neposlednom rade aj dôležitým informačným zdrojom. Preto by sa žiaci a študenti mali učiť interpretovať

a využívať ich rovnako ako sa učia porozumieť literárnym textom. Navyše nekvalita a hrozby negatívneho vplyvu médií nie sú dôvodom na to, aby sa z vyučovania vylúčili a nie je dobré ani „upaľovanie médií na hranici“. Mediálna výchova by nemala fungovať ako strašiak pred médiami. Špecifické črty mediálnych výstupov treba deťom vysvetliť, upozorniť na ne, ale učiteľ by sa v nijakom prípade nemal stavať do úlohy mesiáša, ktorý chce deti spasiť a ochrániť pred mediálnym zlom. Mediálne produkty treba vnímať ako plnohodnotný prvok a zdroj informácií, s ktorým sa deti musia naučiť pracovať. Dôraz by sa podľa nás nemal klásť na zahlcovanie detí informáciami o fungovaní médií. Podstatné je, aby mediálnu realitu pochopili a naučili sa ju kriticky interpretovať a hodnotiť. To pre ne môže byť veľká devíza do dospelosti, keď médiá ovládnu svet s ešte väčšou razanciou ako v súčasnosti. Ak sa mediálna výchova nebude chápať ako plnohodnotná súčasť vyučovania, sotva sa vo vyučovaní nájde priestor na jej komplexný rozvoj.

Prekážkou zaradenia mediálnej výchovy do vyučovania môže byť nedostatočné technické vybavenie škôl, nevzdelanosť učiteľov, nekvalitné učebné texty a pomôcky, nedostatok času, respektíve vyučovacích hodín, veľký počet žiakov v triede, prípadne ich nezáujem. Tieto problémy výrazne súvisia s kvalitou nášho školstva v iných oblastiach. Navyše sú mnohí učitelia pri práci so žiakmi, na ktorých sa už podpísal vplyv médií, dosť skeptickí. Žiaci si tento vplyv často neuvedomujú, nevidia vo vyučovaní mediálnej výchovy nijaký zmysel a nedokážu (a možno ani nechcú) vnímať mediálnu produkciu kriticky. Aj to signalizuje, že pri aplikácii mediálnej výchovy je podstatné aj to, ako médiá vníma spoločnosť

4 ZÁVER

V príspevku sme sa zaoberali problematikou uplatnenia mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka na druhom stupni základných škôl a na stredných školách. Snažili sme sa vytvoriť komplexný prehľad rôznych aplikačných koncepcií mediálnej výchovy, ktoré sme prezentovali prostredníctvom teoretického vymedzenia problému a hodnotenia doterajšieho vývoja mediálnej výchovy. Analyzovali sme prvky mediálnej výchovy v rôznych školských systémoch na Slovensku i v zahraničí a na základe tejto analýzy sme vytvorili model uplatnenia mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka.

Analýza súčasného stavu mediálnej výchovy priblížila vzťahy a kontext celkovej problematiky so zameraním na teoretické východiská, teoretické prúdy a smery. Výskum prvkov mediálnej výchovy v učebných osnovách, pedagogických dokumentoch a učebniciach s ohľadom na materinský jazyk a mediálnu výchovu od konca 17. storočia až po súčasnosť slúžil ako východisko pre tvorbu modelu uplatnenia mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka. Naše závery sme vysvetlili aj prostredníctvom definície vplyvu médií na detského recipienta. Vychádzali sme aj s konkrétnych príkladov, ktoré boli zamerané na spravodajstvo a internet.

Ako ukázal výskum domácej a zahraničnej literatúry, problematika mediálnej výchovy je v súčasnosti spracovaná podrobne prostredníctvom rôznych koncepcií a smerov. Ešte podrobnejšie sa mnohí autori venujú výskumu vplyvu médií na deti a mládež. Aj náš prieskum učebných textov, osnov a vybraných materiálov potvrdil, že uplatnenie mediálnej výchovy vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry nie je v školstve novinkou. Je prirodzené, že celá problematika uplatnenia mediálnej výchovy a jej vhodného využitia prechádzali veľkým vývojom. Súviselo to najmä s technickým vývojom, ktorý rozšíril možnosti zdrojov informácií a veľmi dôležitým informačným zdrojom sa stali aj mediálne produkty, a to nielen textové, ale aj audiovizuálne. Mediálna výchova by teda mala žiakov naučiť využívať akýkoľvek typ textov či informačných zdrojov s ohľadom na ich formu,

obsah a kontext, v ktorom boli vytvorené. Schopnosť vnímať texty ako rôznorodé konštrukcie je základom rozvoja vyššieho stupňa čitateľských zručností akéhokoľvek typu textu.

V začiatkoch fungovania masovokomunikačných prostriedkov chceli učitelia vychovávať z detí čitateľov, poslucháčov a divákov s dobrým vkusom, to sa im však nepodarilo. Jedným zo spôsobov uplatnenia mediálnej výchovy bolo aj využitie médií ako didaktických prostriedkov. To sa však tiež ukázalo ako nedostatočné. A po rokoch, nemôžeme povedať nič iné, len, že mediálna výchova a jej využitie je stále iba na začiatku. Jej koncepcia, ale aj celé školské systémy prechádzajú ustavičnými zmenami a už dnes je zrejmé, že všetky optimistické názory, ktoré v mediálnej výchove hľadali vakcínu proti zlým účinkom médií neboli opodstatnené. Mediálna výchova síce má potenciál rozširovať schopnosti detí v mnohých oblastiach, napriek tomu sa nielen na Slovensku, ale najmä v zahraničí objavujú problémy s dostatočným využitím tohto potenciálu, čím je ohrozená efektivita mediálnej výchovy. Neznamená to, že by práca s médiami bola zbytočná, zatiaľ sa však nenašiel správny spôsob, ako všetky pozitíva vyplývajúce z takého učenia využiť v praxi. Podstatnou otázkou je najmä spôsob zaradenia mediálnej výchovy do vyučovania, jej obsah, koncepcia a ciele.

Jedným z problémových miest uplatnenia mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka je zosúladenie práce s médiami s vyučovaním materinského jazyka. Učiteľ si musí vedieť spracovať podrobnejšiu prípravu, ale musí mať k dispozícii aj kvalitné metodické materiály, rôzne pomôcky a dostatok času. Zmena učebných textov a prispôsobenie osnov predmetu a aj celého kurikula je nevyhnutná. Prepojenie práce s literárnymi textami či s audiovizuálnymi produktmi médií je tiež problematické a vyžaduje od učiteľa aj isté technické zručnosti. Kvalitu mediálnej výchovy ovplyvňuje aj schopnosť učiteľa adaptovať sa na neustále zmeny v mediálnej sfére a držať krok s pokrokom. Všetko, čo úspešné uplatnenie mediálnej výchovy od učiteľa vyžaduje môže navyše negatívne ovplyvniť jeho nedostatočná kvalifikácia. Okrem toho vo svete presýtenom mediálnymi výstupmi nie je ľahké pracovať s nimi ešte aj v škole.

Mediálne vzdelávanie by mohlo byť prostriedkom vývoja spoločnosti, ktorá bude schopná využiť výhody informačnej doby, bude informovanejšia a pripravenejšia využívať pozitíva a úspešne čeliť negatívam. Aplikácia nového spôsobu vyučovania v oblasti médií je však komplikovaná a spoľahlivý systém, ktorý by eliminoval všetky existujúce komplikácie, neexistuje. Napriek tomu je potrebné hľadať. V príspevku sme sa pokúsili nájsť riešenie prostredníctvom uplatnenia mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka. Formálne sme sa zmerali na projektové vyučovanie, ktoré poskytuje dostatočnú flexibilitu. Učiteľ tak má väčšie predpoklady na to, aby minimalizoval nedostatok času a vyťaženosť učebných osnov. Tento model je dostatočne efektívny, voľný a prispôsobivý, aby ho mohli učitelia uplatniť na všetkých úrovniach vyučovania. Rešpektuje tvorivosť učiteľa i žiaka a neobmedzuje ich vzájomnú spoluprácu. Cieľom je najmä aktívne zapojenie žiakov do otvoreného vzdelávacieho procesu a integrácia ich vedomostí, schopností a zručností do komplexného celku, ktorý prostredníctvom projektového vyučovania využijú v reálnych situáciách. Tak si môžu intenzívnejšie uvedomiť význam a zmysel poznávania.

Mediálne produkty sú dnes dôležitou súčasťou života spoločnosti a v neposlednom rade aj dôležitým informačným zdrojom. Preto by sa žiaci a študenti mali učiť interpretovať a využívať ich rovnako ako sa učia porozumieť literárnym textom. Nechceme literárne texty a mediálne produkty kvalitatívne porovnávať, pretože ani nekvalita a hrozby negatívneho vplyvu médií nie sú dôvodom na to, aby sa z vyučovania vylúčili a boli vnímané ako čosi, pred čím treba zatvárať oči, aby nám to náhodou neublížilo. Mediálna výchova by nemala fungovať ako strašiak pred médiami. Mediálne produkty treba vnímať ako plnohodnotný

prvok a zdroj informácií, s ktorým sa deti musia naučiť pracovať a kriticky ich vnímať a interpretovať.

Použitá literatúra

1. STR BUCKINGHAM, D. 2002. *Media Education : A Global Strategy for Development. A policy paper prepared for UNESCO* [online]. Sector of Communication and Information, 2002 [citované 28. marca 2009]. Dostupné na internete: http://mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_media education/buckingham_media-education.pdf.
2. HAPALA, D. 1967. *Počiatky televízneho vysielania pre školy na Slovensku : s*práva o prieskume názorov učiteľov a žiakov ZDŠ. 1. vyd. Bratislava : Výskumný ústav pedagogický, 1967.
3. HOTTMANN, A., MARTÍN, A. G. 2006a. *Media Education Across the Curriculum.* Berlin : Modial Verlag, 2006. 44 s. ISBN 3-9810679-3-2.
4. HURAJTOVÁ, J. 2009. *Pracovný materiál k prierezovým témam : Návrh učebných osnov.* [online]. Spišská kapitula, 2009, 18. s. [citované 20. marca 2010]. Dostupné na internete: www.kpkc.sk/data/rozne/down/Prierezove-**temy**_I..doc.
5. JIRÁK, J. 2006. Mediální výchova jako jedna z klíčových kompetencí současného člověka. In MURAD, S. (ed.). *Demokracie a občanství v Evropě.* 1. vyd. České Budějovice : Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, 2006. ISBN 80-7040-836-7. s. 171-177.
6. JIRÁK, J., WOLÁK, R. 2007. *Mediální gramotnost : nový rozměr vzdelávání.* 1. vyd. Praha : Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.
7. JIRÁK, J. - WOLÁK, R. 2008. Východiska a témata mediální výchovy. In Kapounová, J. (ed.). *Soft kompetence v informační společnosti*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, ISBN 978-80-7368-513-3. s. 40-52.
8. MCLUHAN, M. 1991. *Jak rozumět médiím:extenze člověka*. Praha : Odeon, 1991. 350 s. ISBN 8020702962.
9. *Televízia a škola*. 1976. Ed: HAPALA, D. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 190 s.

Výzkumný zámer, projekt

Tento prípevok bol podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0754-12

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Moravčíková, PhD.
Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2, 9017 01 Trnava
email: maria.moravcikova@ucm.sk

EXPERIENCE OF POLISH HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN EDUCATING STUDENTS WITH PROFOUND PRELINGUAL HEARING LOSS IN THE CONTEXT OF THEIR LINGUISTIC FUNCTIONING

Dorota Grądalska

Abstract

This article deals with the problem of higher education of students suffering from profound prelingual hearing loss in Poland, both in the context of difficulties encountered by the students and means of support institutions of higher education offer them. The author above all focuses on the linguistic functioning of such students. She raises the issues concerning educating and bi-lingual education in primary, middle and secondary schools where she sees hope for developing effective means of supporting deaf young people on higher education level.

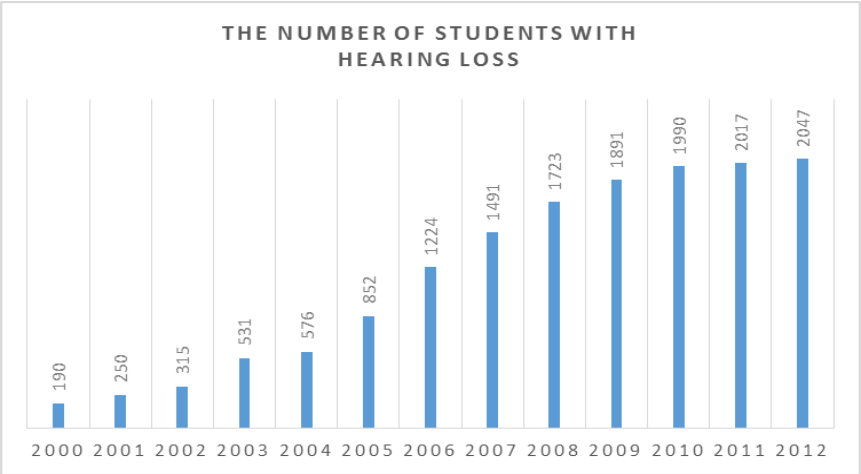
Keywords: *hearing-impaired students, prelingual hearing loss, supporting students with hearing loss, higher education*

1. INTRODUCTION

Contemporary society believe that graduating from an institution of higher education opens up a wide range of possibilities for young people to fulfil their dreams in professional career and achieve satisfactory social status. What follows this belief is a tendency to create conditions for comprehensive development through education for every individual, while universal access to higher education has brought about numerous changes, both attitudinal and formal, to the education system (cf. Kołodziejczyk, 2011, s. 71). Institutions of higher education have made efforts to offer more disabled individuals access to education.

At the beginning of the 21st century the number of students suffering from hearing loss increased throughout Poland. According to data from 2000 there were 190 students suffering from hearing loss, whereas by 2012 the number almost doubled, i.e. 2047. The increase in the number of students between the year 2000 and 2012 is illustrated below.

Figure 1
Students suffering from hearing loss at Polish institutions of higher education. Numerical data.
Source: "Universities and their finances", statistical handbooks: 2000-2012



The data refers to the overall number of hearing-impaired students and do not differentiate between the degrees of this impairment. Currently, in Poland, it is difficult to find statistical data which would address students hard of hearing and deaf separately. On one hand this may be caused by problems with definitions which determine classification of hearing-impaired people according to the degree of the impairment, the time when the impairment occurred and its location, and on the other hand it may mean that specific problems of those with profound and early-age hearing loss in comparison to their hard of hearing peers are neglected.

This article deals with the problem of higher education of students suffering from profound prelingual hearing loss in Poland, both in the context of difficulties encountered by the students and means of support institutions of higher education offer them.

2. DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY DEAF STUDENTS

The basic difficulty encountered by students suffering from profound and early-age hearing loss at the very beginning of their university path is insufficient command of the official language. It is true that among people who were born deaf there are some who are fluent in the official language, however, we cannot say that good knowledge of the language is a general rule in this group. People who managed to master the official language, apart from having personal abilities, were lucky enough to undergo early, appropriate and intensive rehabilitation. However, in spite of their achievements, the language spoken by deaf people can have some features attributed to their limited linguistic experience, to the fact that they do not often have a chance to hold a conversation and acquire language competence. Straight majority of deaf students are people who have not managed to acquired good command of the Polish language.

K. Krakowiak (2003, s. 12-14) lists the following disorders in formal and grammatical structure of utterances (and content disturbances resulting from them) which are typical for all people who were born deaf:

1. Lexicon relatively less extensive in comparison to their hearing peers.
2. Tendency to narrow or expand semantic meaning of words.
3. Deficiencies in archaic, specialist, literary and abstract vocabulary; tendency to create neologisms and neosemantisms of abstract meaning.
4. Difficulties in determining stylistic function of words, understanding their emotional marking and expressive value.
5. Difficulty in understanding metaphorical meaning of words.
6. Tendency to create neologisms and neosemantisms as means of compensating for language deficiencies.
7. Tendency to determine meaning of words basing on morphology only (without full understanding of their conventional meaning).
8. Using words with meaning assigned to them in sign language (signs may have different scope and other expressive function).
9. Wrong comprehension of idiomatic expressions, innovate idiomatic expressions created through analogy.
10. Grammatical mistakes in terms of inflection: difficulties in finding correct declension and conjugation paradigms, lack of endings, unifying forms by analogy, not knowing exceptions to inflectional paradigm and irregular forms, tendency to use innovate inflection of verbs i.e. creating analytical forms e.g. “was say”, “will be do”, “later do”, “had illness”, particular difficulties with inflection of pronouns (see fig. 3), difficulties with reflexive forms of verbs.
11. Grammatical mistakes in terms of syntax: incorrect use of agreement (incorrect grammatical gender, incorrect inflectional paradigm) and government (problems with prepositions and noun endings), simple and compound sentences prevail, difficulty in creating compound, especially subordinate, sentences, tendency to use structures with rigid word order too much.

12. Mental shortcuts resulting from visual perception of the world, making reference to spatial representations.
13. Text coherence based on spatial representations, description prevails narration.
14. Difficulties in maintaining temporal cohesion between individual parts of text.
15. Difficulties in smooth transition from direct to indirect speech and the other way round.

In order to illustrate how these difficulties translate into decoding written texts by students, I shall take advantage of my own research[1]. Examples presented below are not representative for the entire group of students who are prelingually deaf, however, they are to illustrate the degree of their linguistic readiness to face challenges of higher education studies. Individuals, whose utterances I present below, have good (student A) or poor (students B, C, D) command of the Polish language. The research was carried out in 2008 on a group of prelingually deaf students from different institutions of higher education in Cracow.

Figure 2.
Utterances of prelingually deaf students – examples

Students' answers to questions:

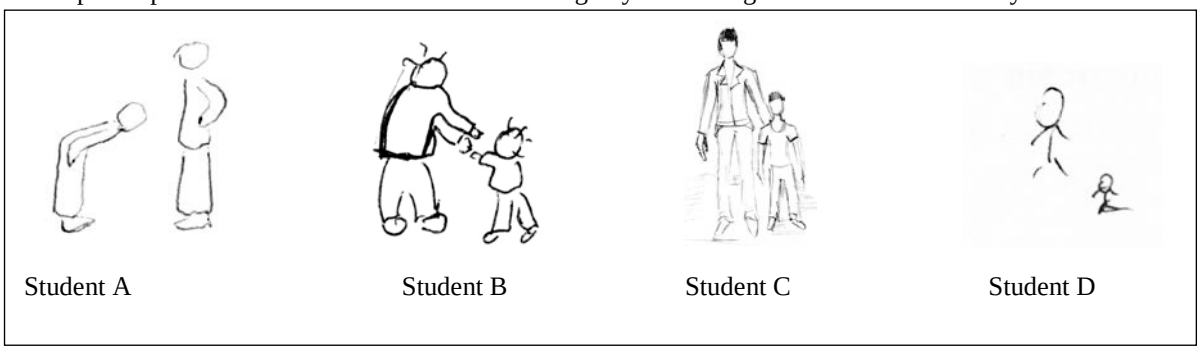
I. In your own words, write how you understand the following sentence: Battered children are lost in the adult world.
Student A: *It means that children do not know what to do and have depression {To znaczy, że dzieci nie wiedzą co powinny robić i mają depresje}*
Student B: *Do not understand well! close them room and not trusting, sad. {Nie bardzo rozumiem! zamykają sobie w pokoju i nieufanie się, smutne.}*
Student C: *It means that a person which no good parents e.g. violence, often beating children, etc. {To znaczy, że osoba który nie dobry rodziców np. przemocy, często bicie dzieci, itp.}*
Student D: *I think it means that childs feel lonely. {Myślę to znaczy, że dziecka czuje samotny}*

II. In your own words, write how you understand the following sentence: Parents should be cautious when punishing their children because often punishment does not eliminate aggressive behaviour but rather reinforces it.
Student A: *Parents should choose appropriate punishment for their children so that the children do not become more aggressive, rather not much will help change children's behaviour for better. {Rodzice powinni wybierać odpowiednie kary wobec dzieci, aby dzieci nie stały się bardziej agresywne, raczej niewiele pomoże zmienić zachowanie dzieci na lepsze.}*
Student B: *Parents have punishments because does nothing and agression own child, have bad behaving. {Rodzice mają kary, bo nic robi i agresja własne dziecko, ma źle zachowuje się}*
Student C: *Parents should punishment that not take care with children, not help, notlove, beating, etc. {Rodzice powinni karą, że nie opieka z dziećmi, nie pomagają, niekochaną, bicie itp.}*
Student D: *Do not understand well. {Nie bardzo rozumieć.}*

III. How, in your opinion, can we prevent the use of physical force by parents against children?
Student A: *I think that the best solution is to make parents aware that aggression does not bring anything good. Must parents themselves control their emotions. I understand that this is difficult but worth to learn. Parents showing love to their children. {Myślę, że najlepszym rozwiązanie jest uświadamianie rodziców, że agresja do niczego dobrego nie prowadzi. Muszą rodzice się panować nad swoimi emocjami. Rozumiem, że to jest trudne, ale warto nauczyć się. Okazywanie przez rodziców miłości do dzieci.}*
Student B: *Parents better to help and to love their own child. Deso homework, good talk with children. Good have fun in playground and also a walk. Can't do not hit child and can't hurt child. {Rodzice lepiej pomagać i kochać własne dziecko. Robi z zadań domowych, dobrze rozmawiać z dziećmi. Dobrze baw się w placu zabaw i tez na spacer. Nie można zrobić nie bije dziecko i nie można krzywdzić dziecko.}*
Student C: *Parents should respect them children, one can talk and they behave well, they love. {Rodzice powinni szanować swoich dziećmi, można sobie porozmawiać i dobrze się zachowują, kochają.}*
Student D: *Can prevent if children hads problem with parent, can go to psychology or wherever person. to parents nothit their children, have to solve problems good. {Można przeciwdziałać jeżeli dzieci miał problem z rodzicem, można iść do psychologii lub gdziekolwiek osoby. żeby rodzice niebili swoich dzieci, trzeba dobrze rozwiązać problem.}*

[1] unpublished study

Figure 3.
Graphic representations of the sentence “A bending boy is standing in front of his father” by deaf students.



The said research included everyday and general academic texts and did not contain any difficult vocabulary or specialist terms, also it was not based on a rhetorical structure of a scientific text. The difficulties with correct interpretation of sentences in the Polish language increase as the discourse become more scientific.

Mastering mother tongues for a person suffering from early-age and profound hearing loss is, and we shall bear this in mind, a very challenging task. Therefore most of deaf people do not manage to master the Polish language to a degree which would enable them to fully participate in social goods.

3. LANGUAGE AND EDUCATION OF A DEAF CHILD

In Poland parents of a child who was born deaf can chose from the following types of schools: public schools, public schools with integrated classes, integrated schools or special schools for hard of hearing/deaf children. The dominating teaching model in all these types of schools is based on the auditory teaching style. In integrated and special schools teachers additionally use Signed Polish *{pl. System Języka Migowego (SJM) - a manually coded form of Polish that uses the signs of Polish Sign Language}*. However, the language is not a natural language for the deaf community, it is an artificial creation, a sub-code of the phonic language which has adopted grammatical structures from the official language. Using Signed Polish consists in supplementing verbal speech stream with hand signs; a person speaks and at the same times signs attributing the sign message to spoken language grammar.

In teaching children who are deaf or suffer from profound hearing loss in almost every part of Poland (an exception is the Institute for the Deaf *{pl. Instytut Głuchoniemych}* in Warsaw where students are taught using among others the natural language of the deaf community i.e. the Polish Sign Language) it is generally assumed that this form of communication is essential for language development in prelingually deaf children.

However, teaching language using Signed Polish has recently been subject to serious criticism resulting from a research on the effectiveness of verbal methods in the teaching process (cf. Tomaszewski et al., 2009, s. 6-7). The research which was carried out in Sweden and lasted ten years have shown that it is the natural sign language – and not the verbal-sign system – is the departure point for mastering written language with regard to reading and writing and this has been proven by better learning results achieved by deaf children included in the bi-lingual education programme (ibidem). In order for a deaf person to be able to use Signed Polish properly, they also need to know spoken language well. This requirement does not favour cognitive and perceptual abilities of the deaf which are adapted for early acquisition of the natural sign language based on visual and spatial grammar more than of a manual version of the official language. (cf. Tomaszewski et al., 2009, s. 7). M. Wiśniewska (2011, s. 133) claims that in order for a deaf child to learn the national language, first we must allow the child to activate and make use of their innate language abilities. However, it is

important to introduce the natural sign language from earliest moments. According to the psycholinguistic concept of critical periods in language development, going beyond certain age, certain stage which favours language development, significantly impairs achieving full competence in the first language as well. According to T. Stremlau (look at: sources no. 5), irrespective of which language is L1 and which L2, it is necessary to use L1 when developing L2. Greater language awareness results in presumably greater cognitive advantages and more extenssive cultural knowledge. Sign language combined with writing gives deaf students a chance to distinguish themselves and develop their critical thinking skills in the prevailing language. Fluent knowledge of a language and higher order cognitive abilities, such as analysis and synthesis, are not one and the same, however, it is difficult to present and develop them without fluent knowledge of a language.

To sum up the above considerations, „a product" of contemporary Polish education system can be a deaf high school graduate: (a) whose basic and only form of communication is the Polish language characterized by numerous deficiencies referred to in chapter two; (b) who uses Polish and Sign Polish with reservations of point a; (c) who knows Polish and Signed Polish but in both cases the knowledge is poor; (d) who is bilingual and fluent in Signed Polish and Polish. Observations made by the author of the article show that the most numerous groups are those referred to in points a and c.

As shown above, students suffering from prelingual hearing loss are a highly diversified group in terms of language and communication competence. Every single one of them needs individual approach and specific means of support in the learning process.

4. SUPPORTING EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS SUFFERING FROM PROFOUND AND EARLY-AGE HEARING LOSS

Adjusting forms and methods of teaching process to specific needs of hearing-impaired students is an important challenge that contemporary higher education system in Poland must address (cf. Czerepaniak-Walczak, 2013). Individual institutions of higher education implement author solutions aimed at supporting disabled students – however, there are no systemic solutions. Some of the academic institutions enter into agreements in order to create common space for exchanging experience and take joint actions for the benefit of their disabled students.

Bigger institutions of higher education have a special education support units called Disability Support Services/Offices *{pl. Biuro/Dział Osób Niepełnosprawnych (BON/DON)},* Offices for Persons with Disabilities *{pl. Biuro Studentów Niepełnosprawnych (BSN)}* or Spokesman for the Disabled Students *{pl. Rzecznik Studentów Niepełnosprawnych}.* Students of institutions where such units exist are offered different forms of support.

In case of most of institutions of higher education in Poland which take actions for the benefit of hearing impaired students providing equal educational opportunities consists in eliminating communication barriers and providing students who report such need with a Polish Sign Language, less often Sign Polish, interpreter. Such interpreter supports the student by interpreting what is being said during classes/lectures and also assists the student in secretariat, dean's office or library. The interpreter can also work with the student individually, outside classes/lectures, explaining concepts that were presented during classes/lectures. Deaf students who do not know any sign language can take advantage of a teaching assistant. Such assistant takes notes during classes/lectures (they should be taken in accordance with methodology which takes account of perceptual abilities of a given deaf person and their knowledge of the lecture language) or providing student with information and instructions concerning exercises performed during classes (these may be written or clearly articulated – lip reading).

Another way of supporting students suffering from hearing loss is changing the form of examination/credit from oral to written or the other way round depending on the student's needs. An academic teacher can also consent to the time provided for the examination to be extended (usually by app. 30%).

Some bigger institutions of higher education also organize classes in practical Polish language learning, courses in Polish as a foreign language, special courses in foreign languages, speech-therapy classes or sign language classes. Every deaf student can also consult an education counsellor to discuss how they should organize the course of studies. Upon the student's consent representatives of disability support services/offices represent students before academic teachers and inform them about given student's disability and means of supporting them.

The John Paul II Catholic University of Lublin *{pl. KUL}* uses means of support different from those presented above. Since 2005 Centre od Education of Hearing Impaired (CENiSS, in polish: Centrum Edukacji Niesłyszących i Słobosłyszących) within the university takes over the care of the hearing impaired students. CENiSS statute clearly regulates the rights and duties of such students. During the first two years hearing impaired people can be assisted by the sign language translator (during classes and exams, and especially during individual classes, consults and discussions). From the third year they should withdraw from such help. As in a view of K. Krakowiak (2010, s. 149): "lexical resources and word creation possibilities of the sign language are not sufficient to conducting academic discourse. There is no academic version of the sign language. It is not possible to translate academic lecture to the sign language". Teaching in the university is conducted in polish language, and therefore it's fluent knowledge is essential. Cultural heritage and national science are preserved in written form of given language. "Without knowledge of national language – says K. Krakowiak (2003, s. 10-11) – students cannot achieve high level of theoretical level and proper education. They are unable to take part in social life. They cannot benefit from cultural heritage and are unable to include their unique, life and spiritual experience to it." Deficit in national language effectively makes it more difficult to benefit from the source of knowledge, textbooks or science literature. There are also difficulties with showing knowledge during exams and colloqiums. Even if hard material would be explained to hearing impaired students in sign language, they would lack the specific terminology in ones language, despite the actual knowledge (Kołodziejczyk, 2011, s. 83).

As aids to the language communication Catholic University prefers: speech empowered with: "fonogesty" (phonetic gestures; transliteration) and writing. Hearing impaired students may count on: simultaneous transliteration during lectures and exams, providing texts of the lectures before them (key words, conspects and a summary) and after them (transcription of them or providing special notes of them), explanatory transliteration during individual meetings and correction of written works by deaf education teacher of polish. CENiSS also offers: classes of methodology of intellectual work, polish language lectorates, foreign language lectorates (English and German) and speech therapy classes. These classes are held individually or in small groups of 2-3 people.

Since 2010 within the "The best practices in strategic transformation of Catholic University of Lublin"[2] the deaf candidates have an opportunity to attend communication and integration classes. Their goal is to include future students into the academic environment and prepare them to their new duties and expectations, which they would have to meet. These classes cover the following modules: Polish language in social contacts on the university, polish language in written work on the university, alternative communication and classes integrating with academic environment of the CUL.

[2] see: http://www.najlepszepraktyki.eu/

5. SUMMARY

In the terms of higher education for prelingually deaf there are still more questions then answers. Currently in Poland there hardly exists fully effective model of support for students with hearing impairments. At the core of this issue is the problem of language competence and communication with these students who start their education. It also translates to lack of cultural competence necessary to thrive in the academic environment. Unfortunately much of hearing impaired college graduates, especially people from special schools for hard-of-hearing people, is not able to undertake academic requirements. They have relevant intellectual abilities, but with no achievements in using polish language, they cannot demonstrate their knowledge and benefit from its sources. Even provided support of sign language interpreter, they may not achieve educational success. Translation of lectures to the sign language would eliminate communication problems on a semantic level, but will not contribute to full understanding complete academic content by the deaf students. The observations of the author of the article shows that the majority of deaf people in Poland uses the underdeveloped Polish Sign Language (PJM, in Polish: Polski Język Migowy). Most people gets to know this language during school years and mainly use it in dealing with each other. It is not theirs "L1" and it is not used in educational purposes. Therefore it is hard for it to become, on an academic level, a language to present abstract content, highly specialized or complicated intellectual operations. This situation is different for bi-lingual students, they make use of highly developed sign language and have good, or very good, knowledge of polish language. In their case, simultaneous translation of lectures brings desired results in the form of broadening their knowledge.

G. H. Lang (2002) points out that support for university education of people with hearing loss occurs before the start of their studies, because of different factors in childhood and adolescence lie the seeds of future success. Researcher postulates that there should be close cooperation between universities and primary schools and colleges, where deaf people are studying. The difficulties that arise at the university level reveal what have not been achieved at lower levels of education. Discussion about the higher education of people with deep prelingual hearing impairment fits in discussion about a form of their education in general, from childhood till adulthood.

Sources

1. Czerepaniak-Walczak, M. *Od Deklaracji Bolońskiej do monitoringu losów absolwentów uczelni wyższych. Wyzwania/zagrożenia dla edukacji i rynku pracy.* In: Fabryki dyplomów czy uniwersitas? Rzecz o edukacji akademickiej (ed.) Czerepaniak-Walczak, M., Kraków: Impuls, 2013. ISBN 978-83-7850-175-6
2. Kołodziejczyk, R. *Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących w służbie studentom z uszkodzonym słuchem w Katolickim Uniwersytecie Jana Pawła II.* In: Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej, (ed.) Krakowiak, K., Kołodziejczyk, R., Borowicz, A., Domagała-Zyśk, E. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011. ISBN 978-83-7702-285-6
3. Krakowiak, K. *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003. ISBN 83-7363-023-6.
4. Lang, G.H. *Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7, 4, p. 267-280
5. Stremlau, T. unpublished presentation from the conference „Disability Awareness. New Challenges for Education", Krakow (Poland), the Jagiellonian University, 22-23th October 2009

6. Tomaszewski, P., Rosik, P., Bielak, M. *Podstawy Polskiego Języka Migowego. Podręcznik do nauki PJM dla lektorów.* Warszawa: PZG 2009
7. Wiśniewska, M. *Język pierwszy dziecka głuchego*. In: *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna,* (ed.) Twardowska, E., Kowalska, M. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2011. ISBN 978–83–929957–5–3

Project, grant
This paper is supported by the Polish National Centre for Research and Development - Applied Research Program under Grant PBS2/B3/21/2013 tilted: "Virtual sign language translator".

Contact
Dorota Grądalska
Unico Software Sp. z o.o.
ul. Krakusa 11, 30-535 Kraków, Poland
email: dorota.gradalska@gmail.com
tel. +48 600 980 318

MODELOVANIE PROCESOV AKO KOMUNIKAČNÝ NÁSTROJ

PROCESS MODELING AS A COMMUNICATION TOOL

Iveta Ondrášová

Abstrakt

Príspevok sa venuje vybraným aspektom informatizácie na univerzitách. Podrobnejšie sa sústredí na efektívne využitie dostupných nástrojov IKT v pedagogike a konkrétne nástrojov na modelovanie procesov. Tak ako transformácia manažmentu z funkčného na procesný zohráva prevratnú rolu v riadení podnikov, tak sa čoraz viac ukazuje potreba transformácie vzdelávania od izolovaného vzdelávania po predmetoch na interdisciplinárne nadväznosti. To vyžaduje predovšetkým procesnú gramotnosť učiteľov a inovatívneho ducha pri hľadaní súvislosti. V príspevku je uvedená pozitívna skúsenosť z využitia procesných modelov vo výuke prípadových štúdii na ERP systémoch v rámci manažérskej informatiky na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Kľúčové slová: *funkčné a procesné riadenie, funkčné a procesné vzdelávanie, IKT - informačno-komunikačné technológie, modelovanie procesov, ERP - Enterprise Resource Planning, EPC - Even-driven Process Chain, ARIS - Architecture of Integrated Information*

Abstract

The paper focuses on selected aspects of informatization in universities. Efficient use of available ICT tools for modeling processes in education is presented. The transformation of the functional management to process management plays a revolutionary role in corporate governance. Similarly, a need for transformation of education arises - from education of isolated subjects to interdisciplinary subjects in process education. This requires a particular procedural literacy of teachers and developing their innovative spirit. The paper presents the experience of the use of process models in teaching case study on ERP systems in the context of Information Management at the University of Economics in Bratislava.

Key words: *functional management, process management, functional and processes teaching, ICT - Information and Communication Technology, process modeling, ERP - Enterprise Resource Planning, EPC - Event-driven Process Chain, ARIS - Architecture of Integrated Information Systems*

1 ÚVOD

Výsledky analyzovaného výskumu podľa [3] dokazujú, že zvyšovanie efektívnosti riadenia vzdelávacieho procesu je závislé najmä od tvorivej spôsobilosti pedagógov metodicky transformovať vybraný obsah učiva, ako aj od účinného využívania prostriedkov IKT v príslušných odborných oblastiach na rozvíjanie logického myslenia žiakov a študentov.

Definíciu informatizácie výchovno-vzdelávacieho procesu môžeme nájsť na rôznych interdisciplinárnych úrovniach. Budeme uvažovať o informatizácii ako o procese integrácie IKT do vyučovania, do učenia a učenia sa, resp. do života školy, najmä na univerzitnom stupni. Kým prvou gramotnosťou človeka sa chápe zvládnutie čítania, písania, informačná alebo digitálna gramotnosť zahŕňa znalosti, zručnosti a porozumenie potrebné pre primerané, bezpečné a produktívne používanie IKT v procese učenia sa a poznávania, schopnosť efektívne používať informačné zdroje a informačné nástroje na analýzu, spracovanie informácií a komunikáciu, na modelovanie, meranie a riadenie externých procesov.

V rámci informatizácie je dôležité hovoriť aj o vlastnostiach informačne gramotného učiteľa. Môžeme ich zhrnúť do nasledovných bodov:

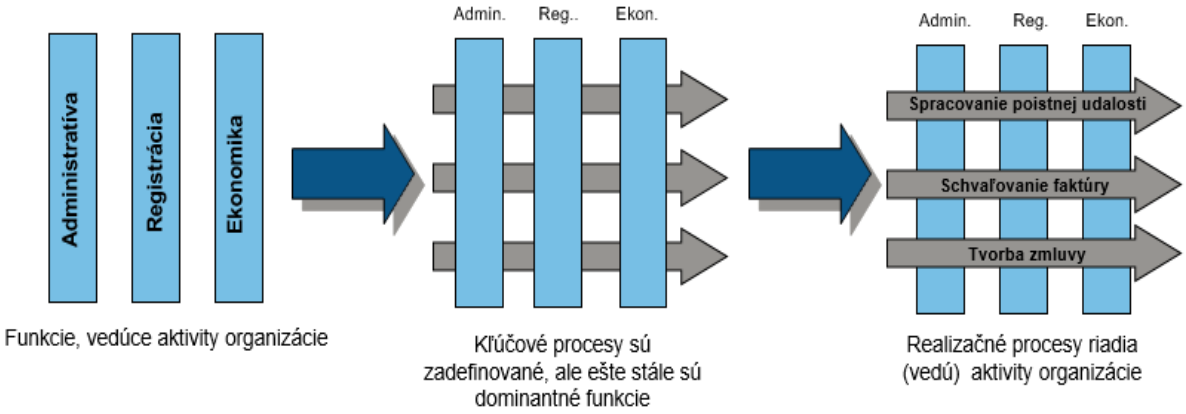
- používa informačné zdroje a informačné nástroje na riešenie problémov,
- používa informačné zdroje a informačné nástroje na podporu svojho vzdelávania,
- dokáže efektívne využívať IKT,
- rozumie spoločenským aspektom a dôsledkom používania IKT,
- dokáže posúdiť vhodnosť nástroja a primeranosť použitia IKT pre danú úlohu.

V tomto príspevku by som chcela poukázať na ďalšiu gramotnosť a síce procesnú gramotnosť, ktorá sa stáva nevyhnutnosťou v podnikovom manažmente. Zahŕňa predovšetkým znalosť procesov v podniku, zručnosti v mapovaní a modelovaní procesov, metódy a nástroje na zlepšovanie procesov, chápanie subprocesov v kontexte celopodnikových procesov.

2 TRANSFORMÁCIA FUNKČNÉHO RIADENIA NA PROCESNÉ

Prestavba procesov a procesné riadenie dnes už nie sú chápané ako rýchla pomoc v kríze, ale stali sa neoddeliteľnou súčasťou riadenia podnikov a organizácií v rôznych odvetviach. Prechod k procesnému riadeniu vedie k úsporám nákladov, zvýšeniu kvality, zvýšeniu rýchlosti a zlepšeniu služieb, čo sa môže následne prejaviť v získaní strategickej konkurenčnej výhody.

Funkčný prístup (funkčné riadenie) - bol definovaný už v roku 1776 Adamom Smithom a vychádza z tradičnej deľby práce podľa špecializácie na jednoduché činnosti medzi organizačné jednotky na základe odborností (funkcií). Odbornosť vo funkcii býva napokon demotivujúca. Funkčný manažment za zameriava hlavne na výstupy, čiže dôsledky. To môže spôsobiť nezdravú konkurenciu medzi útvarmi, čo nemáva dobrý dopad na chod podniku. Tiež môže spôsobiť zníženie vzájomnej komunikácie a v horšom prípade jej úplné zlyhanie.

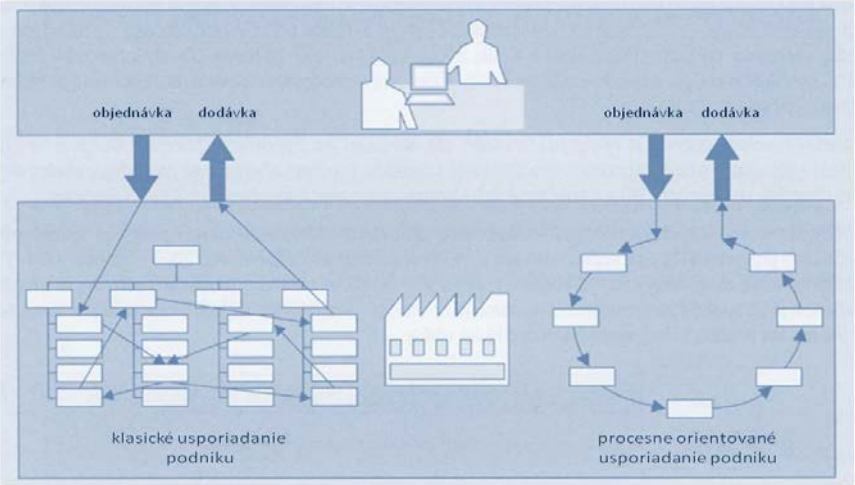


Obr.1 Prechod od funkčného riadenia k procesnému riadeniu

Zdroj:[1]

Procesný prístup (procesné riadenie) - dáva do popredia toky činností idúce naprieč organizáciou, teda procesy. Je teda oproti tradičnému vertikálnemu funkčnému prístupu založenému na navrhovaní a zmenách formálnych organizačných štruktúr zameraný viac horizontálne – na procesy, čo je znázornené na obr.1. Procesný prístup sa stal hitom v 90. rokoch 20. storočia, kedy sa začalo intenzívne hovoriť o procesoch a reengineeringu a to najmä vďaka intenzívnemu nástupu moderných IKT, ktoré umožnili radikálnejšie zmeny procesov v organizáciách. Procesný manažment sa zameriava hlavne na príčiny. Ďalším

rozdielom je spôsob vytvárania procesných tímov. V procesnom manažmente zodpovednosť pripadá celému tímu a nielen jednotlivcom. Z toho vyplývaj aj tretí rozdiel - nový spôsob motivácie v procesnom riadení. Je ňou kolektívna motivácia. Keďže sú zamestnanci súčasťou tímu, sú aj hodnotení ako tím a nie samostatne.



Obr.2 Spracovanie zákazky v podniku s funkčným a procesným riadením

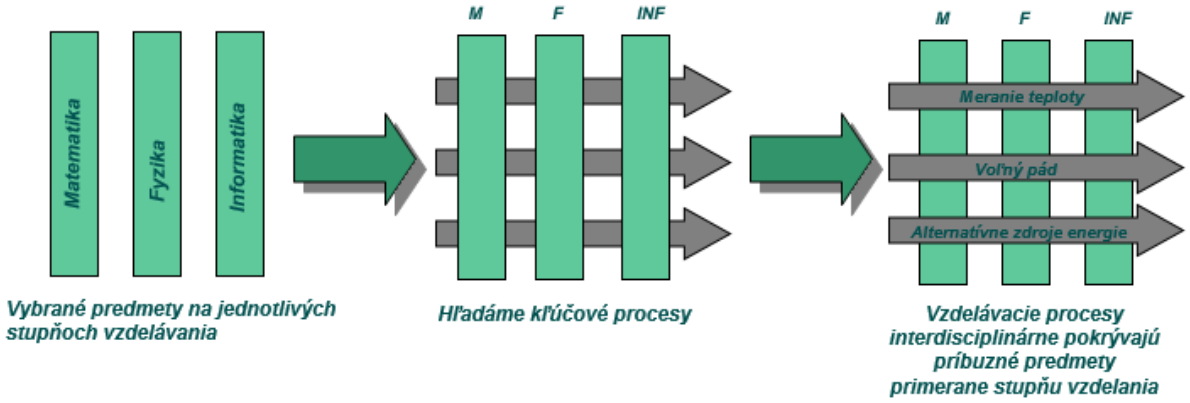
Zdroj: [2]

Obr.2 znázorňuje vľavo spracovanie zákazky vo funkčne orientovanom podniku naprieč jednotlivými funkčnými oddeleniami a vpravo v podniku s procesným usporiadaním, v ktorom je s podporou vhodného IS spracovanie zákazky rýchlejšie a efektívnejšie [2].

3 VOLANIE PO TRANSFORMÁCII FUNKĆNEHO VZDELÁVANIA NA PROCESNÉ NA UNIVERZITÁCH

V rámci predmetu informatiky a manažérskej informatiky robievame krátke ankety, v ktorých sa pýtame študentov na ich názory na štúdium, na predmet, seminárne a záverečné práce a niekedy na rôzne aktuálne situácie podľa atmosféry v krúžku. Tu by som rada spomenula jeden zaujímavý názor študenta, ktorý mám často na mysli. Jeho odpoveď na otázku, čo by zmenili na systéme vzdelávania na našej univerzite bola v tomto duchu: aby celé štúdium bolo ako jeden projekt – prípadová štúdia virtuálneho podniku, ktorý by postupne budovali, dopĺňali, analyzovali, vyhodnocovali s pribúdajúcimi vedomosťami a zručnosťami od prvého ročníka až po záverečnú prácu bakalársku, prípadne inžiniersku. Vtedy sa mi to zdalo zaujímavé, dnes to vyhodnocujem ako volanie po „transformácii vzdelávania od funkčného k procesnému vzdelávaniu“. Jednotlivé predmety môžeme chápať ako funkčné jednotky, ktoré sú často stavané izolovane, bez nadväznosti ich vstupov a výstupov. Na obr.3 je znázornený prechod od funkčného k procesnému vzdelávaniu analogicky podľa obr.1.

Typickým príkladom funkčného prístupu je výuka matematiky na základných, stredných ale často aj vysokých školách. Postupne sa preberajú jednotlivé témy, ktoré na seba nadväzujú od jednoduchého k zložitému. Žiaci a študenti sa však často pýtajú, na čo im to bude, že v živote vystačia s kalkulačkou. Tu by som doplnila výpoveď jedného šikovného študenta Janka, ktorý sa počas štúdia na gymnáziu zvlášť venoval fyzike. Tento rok začal študovať informatiku na Univerzite v Cambridge v Anglicku a povedal: máme tri predmety - matematiku, fyziku a informatiku. Na fyzike a informatike riešime problémy zo života, to sme mali aj na strednej škole. Ale skúsenosť s výukou matematiky na tejto univerzite predčila moje očakávania. Pri každej látke preberáme reálne príklady z fyziky, a teda hneď vidíme, na čo všetko nám tá matematika môže poslúžiť. Takúto matematiku nemôžeš nemať rád.



Obr.3 Prechod od funkčného vzdelávania k procesnému

Zdroj:vlastné spracovanie podľa [1]

Takýto prístup nie je jednoduchý, vyžaduje veľkú zainteresovanosť pedagóga a celkovú spoluprácu. Pri dnešnom finančnom ohodnotení pedagógov ide aj o motiváciu. Viaceré základné a stredné školy, zväčša súkromné, sa pokúšajú o tzv. procesný prístup, nazývaný tiež projektový, ktorý je pre žiakov atraktívny, ale globálne nedostupný.

Pre ilustráciu uvediem úvahu, ako by napríklad mohli nadväzovať predmety informatiky a manažérskej informatiky vyučované na našej katedre. V prvom ročníku sa učí informatika I a II, v rámci ktorej študenti zvládnu súčasti kancelárskeho balíka MS Office na patričnej úrovni potrebnej pre odborné spracovanie svojich seminárnych a záverečných prác. T.j. ide o textový editor, tabuľkový procesor, prácu s databázami a tvorbu prezentácie. V druhom ročníku riešia náročnejšie ekonomické aplikácie v Exceli. V treťom ročníku v predmete elektronického podnikania sa naučia vytvoriť web stránku, reklamný materiál a elektronický obchod pre nejakú fiktívnu firmu. V predmete manažérskej informatiky musia zvládnuť prípadové štúdie týkajúce sa procesov nákupu a predaja tovaru, mzdy a personalistiky v danom ERP systéme pre malé resp. stredné podniky. Enterprise resource planning (ERP) je vnútropodnikový softvérový informačný systém používaný na správu a koordináciu všetkých zdrojov, pracovísk a funkcií v podniku. Na tento predmet nadväzuje predmet pre ERP systémy veľkých podnikov. Ak by sme mali plynulé nadväzujúce procesné vzdelávanie, tak napr. vo Worde by študenti začali popisovať daný virtuálny podnik a jednotlivé prípadové štúdie. Tabuľky používané v Exceli by boli údaje o firme, partneroch, nákupe a predaji zákaznikovi, ktoré by sa neskôr mohli importovať do Accessu a potom v rámci manažérskej informatiky do daného ERP systému. Pri dostatočnom naplnení databázy reálnymi údajmi by mohli pracovať na finančnej analýze a štatistickom spracovaní. Študenti ako Firmy by mohli napr. vo dvojiciach kooperovať ako dodávateľ a odberateľ, poskytovateľ služieb a pod.

4 MODELOVANIE PROCESOV AKO KOMUNIKAČNÝ NÁSTROJ V PEDAGOGIKE

Ako začať s procesnou výukou? Učiteľ najprv potrebuje získať procesnú gramotnosť. Potrebuje si osvojiť filozofiu procesného riadenia a modelovania a v tomto zmysle upraviť študijné materiály, doplniť o vhodné procesné diagramy, osvojiť si nejaký vhodný nástroj na modelovanie a znázornenie procesov výuky v procesných diagramoch. Potom môže využiť svoje pedagogické umenie na sprostredkovanie potrebnej informácie študentom. Namodelované procesy môžu byť efektívnym „komunikačným prostriedkom“ medzi

zainteresovanými osobami na danom procese v podniku. Analogicky vo vzdelávaní môžu zohrať významnú úlohu pri komunikácii medzi učiteľom a žiakom.
Modelovanie sa používa na zvládnutie zložitých situácii, postupov, systémov a ich častí. Je to metóda zjednodušenia pohľadu na skúmaný predmet. Modely vyjadrujú a znázorňujú podstatné vlastnosti reálnych objektov, zjednodušujú a idealizujú objekty reálneho sveta tak, aby zodpovedali kapacite ľudského mozgu. Zjednodušenie v modelovaní je možné dosiahnuť dvomi postupmi, ktoré veľmi úzko súvisia:

- abstrakciou - uvažovaním len tých aspektov, ktoré sú z daného pohľadu podstatné,
- štrukturovaním - vymedzením hraníc tej časti skúmaného predmetu, ktorej sa tieto aspekty týkajú.

Základným prostriedkom pri definovaní alebo zmene procesov je biznis analýza, ktorá definuje určenie kľúčových procesov, ktoré sledujú strategické ciele danej spoločnosti. Ďalšia fáza je definovanie vedľajších (sekundárnych) procesov, ktoré zabezpečujú tzv. interné potreby spoločnosti [4]. Modelovanie využívame pri riešení rozhodovacích, projekčných výskumných a vedeckých problémov. My si ukážeme jeho použitie v pedagogike, konkrétne pri výuke podnikových procesoch.

4.1 Metódy popisu procesov

Klasifikácia popisov procesov ich vo všeobecnosti delí na tri skupiny. Každá má svoje využitie, výhody a nevýhody.

Neformálny popis

- popis procesov pomocou prirodzeného jazyka,
- nemá presnú syntax ani sémantiku,
- neštrukturovaný (voľný text) a štrukturované (tabuľka),
- výhody: ľahko sa dá zvládnuť, netreba osobitné vzdelanie ani nástroje,
- nevýhody: neprehľadnosť, nejednotnosť, neflexibilný, nemožnosť automatickej analýzy a spracovania, problém pri popise alternatívy a súbežnosti.

Semiformálny popis

- popis procesov pomocou grafických notácií,
- presná syntax, voľná sémantika,
- existuje veľké množstvo dostupných notácií: IDEF, EPC, UML, BPMN, NPC, RAD, ...
- výhody: grafický zápis je prehľadnejší než voľný text, jednoduchšia správa a zavádzanie zmien, máme možnosť automatickej analýzy a spracovania, pri dodržaní určitých obmedzení je možné prevod do formálneho popisu,
- nevýhody: potreba základnej znalosti notácie i pri čítaní, zložitejšia tvorba, potreba zvláštnych nástrojov, môže dochádzať k rozdielnym výkladom obsahu, použitie viacerých rôznych notácií vedie niekedy k chaosu.

Formálny popis

- popis procesov pomocou presných matematických operácií a výrazov,
- presná syntax a sémantika,
- metódy sú založené na rôznych matematických prístupoch: konečné automaty – stavové diagramy, Petriho siete, Workflow siete, BPM, procesná algebra – Pi-calculus, ontológie.
- výhody: exaktný jednoznačný popis, možnosť automatickej verifikácie a simulácie,
- nevýhody: najzložitejší popis, náročná údržba, kvôli striktným pravidlám sa musia aj niektoré jednoduché problémy riešiť zložitými modelmi, a najmä príliš zložitý popis pre komunikáciu s manažérmi a pracovníkmi.

4.2 Diagramy EPC – Event-driven Process Chain

Z porovnania vlastností, výhod a nevýhod môžeme jednoznačne vybrať pre výuku ERP systémov semiformálny popis, v našom prípade Event-driven Process Chain (EPC) diagramy:

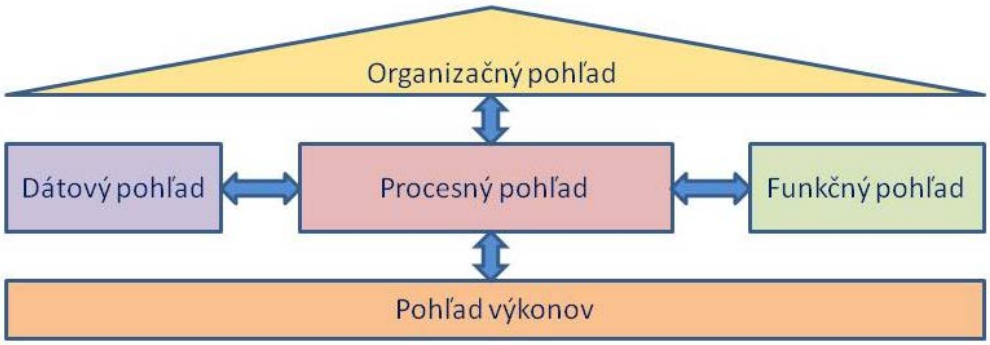
- je to grafický, názorný model, nie je tak zložitý ako formálny popis, umožňuje hierarchické znázornenie procesov.
- EPC notácia bola vyvinitá v roku 1992. Vzhľadom k tomu, že sa používala v procesnom modelovaní už dlhšiu dobu, existuje obrovské množstvo nástrojov, ktoré sú založené na štandardoch EPC.
- Základné objekty EPC diagramu sú na obr.4:

- udalosť – Event - reálna situácia, ktorá v procese nastáva a slúži pre spustenie aktivity,
- činnosť - Activity – atomická činnosť, ktorá je v procese vykonávaná,
- konektory - logické spojky – rozdeľujú a spájajú tok činností (AND, XOR, OR),
- tok činností – šípkami sa popisuje, v akom poradí sa prevádzajú aktivity a vznikajú udalosti.

Obr. 4 Základné objekty diagramu EPC: událost, činnosť, konektory AND, XOR a OR, spoje

Zdroj:vlastné spracovanie

Na modelovanie procesov sme použili voľne dostupný softvér ARIS Express. Metodika ARIS je množina piatich pohľadov a nástrojov na modelovanie jednotlivých aspektov fungovania podniku, vrátane podnikových procesov. Pohľady metodiky ARIS zobrazuje obr.5.



Obr. 5 Integrované pohľady metodiky ARIS

Zdroj: [5]

- O**rganizačný pohľad** opisuje hierarchickú štruktúru podniku - organizačné jednotky, role a osoby a vzťahy medzi nimi.
- **Dátový pohľad** je tvorený stavmi informačných objektov – dát a udalosťami, ktoré tieto stavy dát menia.
- **Funkčný pohľad** je tvorený funkciami systému a ich vzájomnými vzťahmi.
- Centrálne postavenie **procesného pohľadu** zachytáva vzťahy medzi jednotlivými pohľadmi a opisuje podnikové procesy ako integrujúci prvok podniku.
- **Výkonový pohľad** predstavuje jednotlivé prvky merania procesov a slúži ako nástroj realizácie priebežného zlepšovania procesov [5].

5 MODELOVANIE PROCESOV V MANAŽÉRSKEJ INFORMATIKE

Nasledovná stratégia výuky sa ukázala ako efektívna, zaujímavá a motivujúca. Študenti postupne zvládli tieto úlohy a prípadové štúdie:

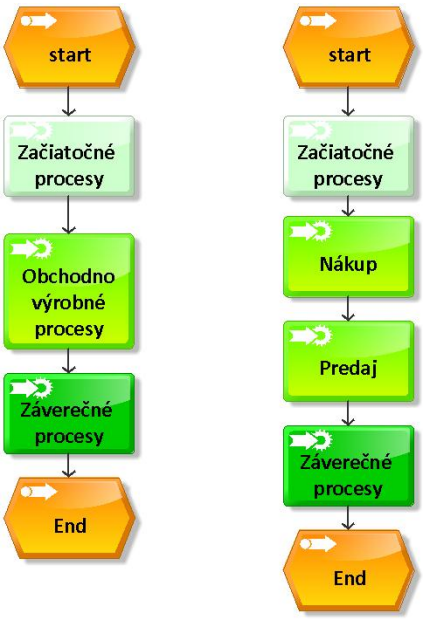
5.1 Prípadová štúdia - Procesy jednoduchého účtovníctva

Vo výuke boli použité modely procesov nákupu a predaja pomocou EPC diagramov. Študenti sa pri tom pasívne oboznámili s konvenciou týchto diagramov. Reálny výrobný proces sa riadi požiadavkami zákazníka, prelínajú sa viaceré procesy nákupu, resp. dokúpenia materiálu, výroby a predaja v závislosti od počtu pracovníkov, ktorí môžu niektoré činnosti vykonávať súčasne. Pri modelovaní situácie v podniku by vznikol zložitý proces s podprocesmi s mnohými rozhodovaniami a cyklami.

Na obr. 6 vľavo je znázornený takýto komplexný prípad s tromi subprocesmi – Začiatočné procesy pri založení firmy, v prostrednom Obchodno-výrobnom procese môže byť zahrnutá činnosť počas celého účtovného obdobia a na konci účtovného obdobia vykonáme Záverečné procesy.

Začiatočné procesy zahŕňajú založenie novej firmy, teda vytvorenie novej databázy s uvedením firemných iniciál. Pokračujeme potrebným nastavením, členením, založením pokladníc a bankových účtov pre firmu aj so začiatočnými zostatkami. Ak ide aj o obchodovanie so službami, tak ich zapíšeme do cenníka služieb a pri tovare alebo materiáli musíme vytvoriť sklad a príslušné skladové karty.

Pri ukončení účtovného obdobia sú potrebné ďalšie procesy – Záverečné, napr. kontrola, inventúra a inventarizácia pokladnice a skladu, uzávierka pokladnice, DPH, vytvorenie daňového priznania, výkazu o príjmoch a výdavkoch a výkazu o majetku a záväzkoch a prechod do ďalšieho roka.



Pri modelovaní procesov zjednodušujeme realitu podľa cieľa, aký má daný model spĺnať. Pri riešení prípadovej štúdie na cvičeniach je cieľom zvládnutie procesu na strane dodávateľa a na strane odberateľa. Proces môžeme zjednodušiť s tým, že predpokladáme, že máme obchodnú firmu, ktorá nakupuje tovar a potom ho predáva zákazníkovi, teda proces výroby neriešime. Proces sa redukuje na jednoduchú sekvenčnú postupnosť, napr. najprv urobíme nákup tovaru, potom predaj tovaru, viď obr. 6 vpravo.

Každý študent pracuje samostatne na jednom počítači, má svoju vlastnú databázu pre svoju fiktívnu firmu. Všetky operácie nad touto databázou robí teda jeden človek, takže v konečnom dôsledku procesy môže vykonávať len sekvenčne, čomu zodpovedá uvedený diagram vpravo.

Obr.6 Zjednodušený model obchodno-výrobných procesov (vľavo) a model obchodných procesov (vpravo)

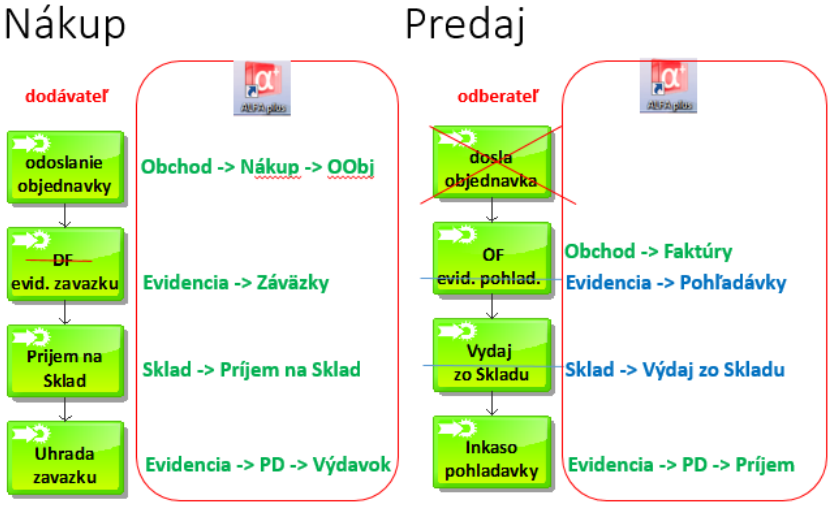
Zdroj:vlastné spracovanie

Rozpis jednotlivých subprocesov nákupu a predaja je znázornený na obr 7. Mnohým študentom robí problém, kedy je doklad odoslaný, kedy došlý, kedy vzniká záväzok a pohľadávka, kedy robíme úhradu záväzku a kedy inkaso pohľadávky. Preto takýto diagram je výborná edukačná pomôcka.

Obr.7 Subprocesy procesu nákupu od dodávateľa (vľavo) a predaja odberateľovi (vpravo)

Zdroj:vlastné spracovanie

Po ujasnení týchto pojmov a postupu môžeme pracovať v programe daného ERP systému. Tu je dôležitá orientácia v menu programu, kde sa ktorý subproces vykonáva. Na obr. 8 vidíme rozšírenie subprocesov diagramu nákupu a predaja v programe ALFAplus o uvedené cesty – zelené robíme ručne, modré cesty sa dajú urobiť automaticky pri vhodnom nastavení v úvodných začiatočných procesoch. V programe ALFAplus je značná asymetria postupu pri nákupe voči predaju, preto takáto schéma je dôležitým návodom.



Obr.8 Subprocesy nákupu (vľavo) a predaja (vpravo) v programe ALFAplus

Zdroj:vlastné spracovanie

5.2 Tvorba EPC diagramov.

Najprv študenti dostanú predlohu procesného diagramu, ktorý majú vytvoriť. Nadobudnú technickú zručnosť v tvorbe diagramu v prostredí ARIS Express a v generovaní výstupov.
Nasleduje tvorba EPC diagramu podľa slovného popisu prípadovej štúdie.
Príklad zadania úlohy môže znieť nasledovne:
Namodelujte pomocou EPC diagramu podnikový proces, ktorý je popísaný nasledovne :

- Treba zistiť, či je dostupný všetok potrebný materiál.
- Ak nejaký materiál chýba, treba ho *dokúpiť*.

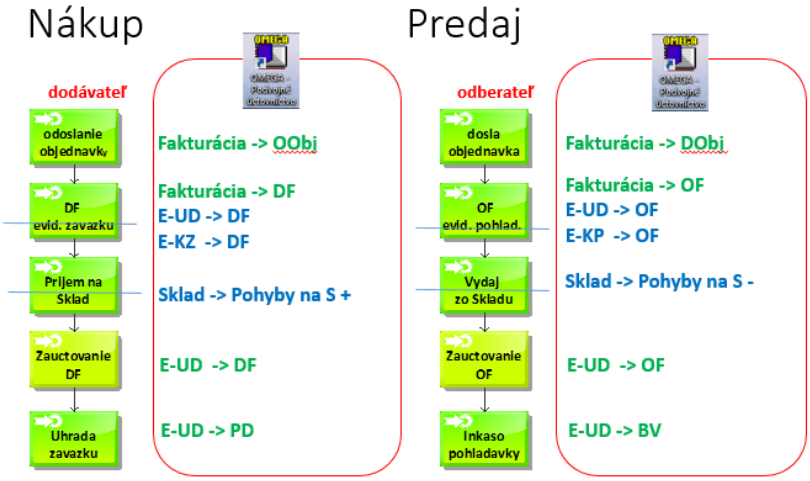
- Súčasne s potenciálnym nákupom materiálu sa *pripravuje výrobný plán*.
- *Výroba produktu* môže začať len v prípade, že materiál a výrobný plán sú k dispozícii.

Študenti pre vyriešenie zadania museli analyzovať nadväznosť procesov – ktoré sú sekvenčné a ktoré paralelné. Ukázalo sa, že najväčším problémom bolo použitie vhodných konektorov AND, OR alebo XOR. Túto zručnosť treba natrénovať na viacerých malých príkladoch.

5.3 Prípadová štúdia – Procesy podvojného účtovníctva

V porovnaní s procesmi pri jednoduchom účtovníctve pribudne práca s účtami a proces zaúčtovania došlej, resp. odoslanej faktúry. V programe Omega je úplná symetria na strane dodávateľa a odberateľa, takže takmer stačilo študentom ukázať diagramy procesov na obr. 9 a mohli pracovať samostatne. Vyznačené modré cesty znamenajú možné automatické kroky pri príslušnom nastavení v systéme.

Vzhľadom na to, že východiskové informácie študentov sú veľmi odlišné nakoľko absolventi gymnázií spravidla nemajú prax so žiadnym ERP systémom na rozdiel od absolventov obchodných akadémií a iných odborných škôl, je rôzne tempo absorbovania informácií jednotlivých študentov. Je preto potrebné individualizované vyučovanie počas čakania na tých pomalších. Je dobré mať v zálohe malé úlohy, ktoré zadáme na vyplnenie času tých rýchlejších. Ocenenie za extra námahu získajú, keď môžu svoje riešenia pred triedou prezentovať.



Obr.9 Subprocesy nákupu (vľavo) a predaja (vpravo) v programe Omega

Zdroj:vlastné spracovanie

5.4 Práca v tíme pre troch až štyroch študentov

Naleduje tvorba vlastných diagramov pri tvorbe ďalších prípadových štúdii v rámci PU v tíme. Jednotlivé skupiny riešia napr. proces reklamácie, vystavenia cestovného príkazu, procesov v závere účtovného obdobia. Súčasťou tejto úlohy bola prezentácia vlastných prípadových štúdii pomocou diagramov a názorná výuka ostatných skupín študentov. Prínosom tejto úlohy bola práca v tíme, kooperatívne vyučovanie, ocenenie od spolužiakov, keď mali názornú dokumentáciu a trpezlivý pedagogický prístup. Museli si naštudovať problematiku z Helpu daného ERP systému, čo je častý prípad z praxe.

Tvorivosť študentov sa ukázala ako veľmi inšpiratívna. Vzhľadom na vieceré možnosti pohľadov v ARISe, jedna skupina študentov použila diagram Landscape, ktorý je primárne určený pre mapovanie procesov, pre zápis viacúrovňových ciest v programe. Na obr. 10. je ukážka takéhoto zápisu ako analógia ku zápisu na obr.8.

Takýto popis ciest by sa dal zovšeobecniť a použiť pre výuku alebo záznam postupov s danými cestami v akomkoľvek inom programe.

Obr.10 Schematické znázornenie ciest v programe ALFAplus v diagrame Landscape
Zdroj:vlastné spracovanie

6 ZÁVER

Použitie procesných diagramov vo výuke manažérskej informatiky prinieslo oživenie, motiváciu a významnú efektivitu. Naše diagramy by sa dali nakresliť napr. aj vo Worde, ale ARIS Express je voľne dostupný a jednoduchý na zvládnutie, poskytuje určitý komunikačný štandard. Postup výuky s názornými pomôckami od jednoduchého k zložitému, od JU k PU, od pasívneho použitia diagramu, k aktívnemu vytváraniu procesných diagramov, od individuálneho nácviku k tímovej spolupráci s prezentáciou výsledkov je povzbudením k procesnému vzdelávaniu aj v ďalších oblastiach, napr. v procesoch merania, riadenia a pod.

Použitá literatura

1. BALUN, J. *Business Process Management (BPM) móda alebo nevyhnutnosť?*, Konferencia eFocus 10.3.2008. Košice [online]. Dostupné z: http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1077_12.pdf
2. BASL, J. *Podnikové informační systémy: podnik v informační společnosti*. 2. vydání. Praha: Grada, 2008, 283 s. Management v informační společnosti. ISBN 978-80-247-2279-5.
3. ČIHÁNSKY, Š. *Projektovanie a modelovanie štruktúr vzdelávacieho procesu s využitím inormačných a komunikačných technológií (IKT)*, In The Skeptik, 2014,2; s.8-48. [online] Dostupné z: http://www.spolocnostskeptikov.sk/sk/node/601 ISSN 1339-3545.
4. FILANOVÁ, J. *Využitie evolučných stochastických algoritmov v optimalizácii procesných máp: Vybrané problémy informačného manažmentu* [elektronický zdroj]: recenzovaný zborník vedeckých statí: Vydavateľstvo EKONÓM, 2013. - ISBN 978-80-225-3606-6. - S. [1-15] CD-ROM.
5. RÉVÉSZOVÁ, L., PAĽOVÁ, D. *Základy modelovania podnikových procesov.* Technická univerzita v Košiciach, Ekonomická fakulta, 2009. ISBN 978-80-553-0174-7.

Výskumný zámer, projekt

Táto práca bola podporená Vedeckou agentúrou VEGA prostredníctvom finančnej podpory projektu č. 1/0336/14..

Kontaktné údaje

Ing. Iveta Ondrášová, Ph.D.
Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta podnikového manažmentu
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Tel: +421908951395, email: iondrasova@gmail.com

FILOZOFICKÝ POHLED NA ČTENÁŘSTVÍ A VÝCHOVU KE ČTENÁŘSTVÍ

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF READING AND LITERACY EDUCATION

Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová

Abstrakt

Cílem příspěvku je představení vybraných tezí plánované dizertační práce na téma „Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání.“ Příspěvek objasňuje dílčí cíle připravované dizertační práce, přibližuje aktuální stav řešeného problému – úrovně čtenářských strategií, seznamuje s metodologií a historií přístupu k výchově ke čtenářství (např. filozofickým zakotvením dovednosti číst). Popisuje předpokládaný přínos práce pro pedagogickou teorii a praxi.

Klíčová slova: *čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, techniky výuky čtení*

Abstract

The aim of this article is to present several hypotheses of the planned thesis on the topic Level of reading strategies of pupils at the end of basic education. This article focuses on partial goals of the planned thesis and describes the actual state of the problem – the level of reading strategies, and introduces the methodology and history of the approach to literary education. This article also describes the expected contribution of the thesis for pedagogical theory and practice.

Key words: *literacy education, reading strategies, techniques of education for reading*

„Čteme-li nějakou knihu, snažíme se všichni vyzkoumati a pochopiti, co chtěl říci spisovatel. Věříme-li, že jest věrohodným, varujeme se připisovati mu něco, co pokládáme za nepravdivé.“

Aurelius Augustinus

Na aktuální téma a význam čtenářských strategií a jejich úrovní lze pohlížet několika směry. Uplatněním všech těchto pohledů se potvrzuje fakt, že jde o téma stále aktuální, nadčasové, nosné.

1. Nadčasovost a aktuálnost zvoleného tématu

Významní antičtí filozofové se zamýšleli nad jevy, vědomě pracovali se slovy a jejich významy, obohacovali slovní zásobu, vytvářeli první vědeckou pojmologii. Hledáním příčin vzniku světa, filozofickou zvídavostí vyhledávali klíčové informace, zpracovávali je do tematických struktur, hledali mezi nimi vzájemné vztahy, souvislosti, osvětlovali logický smysl slov. Z historického pohledu (výběrem z několika vývojových a historicko - společenských souvislostí) lze vnímat dovednost číst z pohledu antiky (spojení s řečí a jejím smyslem: logos – podstata – slovo – řeč) připomenutím významných myslitelů (Sokrata, Platona, Aristotela) a jejich pojetí dialogu a jeho významu pro porozumění řeči a čtené informace.

Judaismus přináší další postoj k čtené informaci jako prostředku vyjádření a porozumění (hledisko teologické, etické, jazykové aj.).

Křesťanství prostřednictvím Bible uvádí informace určené Bohem člověku. Dle Origena z Alexandrie se např. ve spise Peri archon objevuje výklad učení o trojím smyslu porozumění biblickému textu (doslovný, etický, alegorický).
Tomáš Akvinský zase zmiňuje dvojí možnost výkladu smyslu textu (interpretace): přímo a nepřímo. Autor upozorňuje čtenáře, aby při práci s jednotlivými částmi textu dbali o neporušení smyslu celku. Např. jde o koherentnost textu (dodržení vnějšího i vnitřního členění textu) a také kohezi textu (správnou volbu formálních prostředků textové návaznosti).
Dle Schleichmachera, zakladatele novodobé hermeneutiky, má např. interpretace textu stránku technicko-psychologickou a gramatickou. Každá společnost ctí určitá pravidla pro používání slov. Schleichmacher přichází s dialektickým uchopením textu (procesem vzájemného dorozumívání). Hermeneutika jako filozofická disciplína zastává myšlenku, že řeč (i čtená informace) odkrývá tajemství bytí. V hermeneutice se uplatňují různé metody práce s textem od analýzy literární přes rozbor psychologických aspektů řeči vzhledem k působení textů na čtenáře či k jeho předchozím čtenářským zkušenostem. Schleiermacher vychází z toho, že akt interpretace díla spočívá v napodobení tvořivého aktu – autor i čtenář si nese v sobě minimum toho druhého. Manguel (2007) přichází s názorem, že: „Čteme zprávu o tom druhém jakožto nepřímé zrcadlo sebe samých.“
Čtením se dozvídáme o člověku, jeho bytí, odkrýváme jeho vztah k světu, sobě samému i k ostatním lidem a kulturním (společenským) hodnotám.
Schopností porozumět čtenému textu prozrazujeme mnoho o sobě samém i o úrovni našeho myšlení.

2. Dialektické uchopení textu

Čteme, protože chceme rozumět konkrétním informacím, umět je interpretovat, přemýšlet o obsahu i formě textu. Čteme ze zájmu i z důvodů pracovní orientace, máme potřebu vzdělávat se, posilovat kognitivní postupy plněním různých zadání v oblasti čtení. Prací s informací (v textové analýze a s ní spojené argumentační promluvě a hodnocení) rozšiřujeme poznání, jehož cílem je dosáhnout nejvyšší možné úrovně dílčí čtenářské gramotnosti (např. získáváním informací, interpretací a posuzováním). Hermeneutika má vliv na koncepci dnešní školní výuky. Otázkou však je, zda tak činí dostatečně apelativně např. v oblasti vymezení komunikativních kompetencí patnáctiletých žáků (např. aplikací hermeneutických aspektů do ŠVP). Klademe ve správné míře důraz na získávání informací, sledování nejen množství informací, které mají žáci v textu vyhledat, ale také jejich určitého pořadí? Zajímá nás, zda je žák schopen (adekvátně svému věku) poradit si se zavádějícími a zásadními informacemi? Interpretační schopnost žáka pochopit význam textu a vyvodit z něj odpovídající závěry je problémem, který pomáhá řešit výchova ke čtenářství prostřednictvím vybraných čtenářských strategií. Obtížnou se jeví i žákova posuzovací schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi i představami.
Ve 21. století již nesledujeme čtenářskou gramotnost úzce jako dovednost číst a psát. Dnes vnímáme čtenářskou gramotnost s přesahem. Neomezujeme ji jen na školní věk (jako předpoklad k jejímu získání), ale vztahujeme ji také na dospělou populaci. Přemíra běžných administrativních úkonů nás zahlcuje množstvím úředních textů, dokumentů, formulářů, návodů, informací. Potřeba orientovat se v každodenních životních situacích zahrnuje schopnost porozumět různě funkčně zaměřeným textům, pravidlům.
Mechanické čtení většinou zvládáme, ale rozumíme sděleným informacím dostatečně funkčně? Jsme funkčně gramotní? Gramotní můžeme být v mnoha specificky vymezených kompetencích, tedy mediálně, finančně, technicky, prakticky, čtenářsky aj. Sami si můžeme odpovědět, zda jsme globálně gramotní pro život ve 21. století.

1. Filozofie výchovy, pohled na vzdělanost – slovo mluvené i psané

Filozofie výchovy vychází z kořenů klasické filozofické disciplíny, která vznikla na půdě starověkého Řecka. Každý, kdo v té době něco uměl, byl určitým způsobem filozof – uměl filozofovat, zamýšlet se nad jevy, užívat slov, pojmů, obohacovat slovní zásobu (např. cestovatelé). Pythagoras označil filozofii jako lásku k moudrosti, neboť člověk po ní dychtí, ale nemůže říci, že je moudrý, aby se nepovyšoval nad bohy. Platón se vyjádřil k začátkům filozofování tak, že lidé filozofují, protože se něčemu diví. Řekové se začínají ptát po podstatě světa, chtějí prolomit jevové zdání hledáním příčin, čím svět vznikl. Uvědomují si význam slova, začínají se tázat, a tím se určitým způsobem dostávají ke skrytým jevům, k určitému výkladu světa. Aristoteles říká, že každá věc je jedinečná, ale společné všem věcem je to, že jsou. Bytí nám ukazuje věci, které se nám ukazují (to, co je nám blízko, co nám slouží) a také mnoho záhadného (tajemného, neodhaleného). Filozofie se zpočátku neptá po jednotlivostech, ale po celku. Po rozpadu Řecka tato problematika přestává být klíčovou, do centra pozornosti vstupuje náboženská otázka (náboženské pojmy). Prosazuje se názor, že Bůh je ten, který svět (tzn. bytí) vytváří. Lidé se nemají příliš zamýšlet, ptát se, pracovat se smysluplnými informacemi. Základní potřebou člověka se stává víra, víra v Boha (obyčejný člověk je držen záměrně v nevědomosti (negramotnosti, poslušnosti) také z důvodu nadřazenosti vybrané společenské vrstvy a vztahu k majetku. Tvorbou umělých konstrukcí (katechismu, nadměrným učením se zpaměti) se časem teologie stává příliš konzervativní (méně věrohodnou).

August Comte, zakladatel pozitivismu a sociologie, přichází v 19. století s myšlenkou tzv. vědění po předvídání. Pozitivisté začínají pracovat s vědeckými fakty, opouští metafyzickou tradici, která hlásala shodu víry a poznání tvrzením, že svět věcí i lidí stvořil Bůh. Pozitivisté opouští svět předsudků a mýtů (např. odhalováním pravosti středověkých rukopisů). V této oblasti vynikl také T. G. Masaryk. Dochází k procesům demokratizace vědy, stoupá zájem o názor občanů, roste význam veřejného mínění. Také dnes přemýšlíme díky pozitivistům v pojmech. Věda však nemůže filozofii ignorovat, neboť filozof i dnes pracuje s poznatky jednotlivých vědeckých disciplín, má snahu pochopit svět jak celek. Dnes nechceme hovořit o izolovaných faktech, ale důležitá je interpretace faktů a jejich správný výklad.

Zkoumáním skrytých zákonitostí světa se můžeme v současnosti zabývat kvantitativní metodologií (potvrdíme, nebo zamítneme tak určité zkoumané informace), nebo kvalitativně (vědeckým popisem dojdeme k novým poznatkům). Např. vyložit jedinečnou společenskou a historickou událost můžeme vědeckou prací (analýzou) dobového textu, abychom mohli porozumět různým okolnostem, autorovi kontextu, tzn. koherentně. Vyložit text znamená porozumět psané informaci (dle Schleichmachera nemůže autor textu porozumět všemu, ale čtenář má větší prostor k porozumění, k reflexi). Zajímavý přístup má také Dilthey (1924), který tvrdí, že autorská intuice je méně funkční než intuice čtenářská (hovoří o naladěnosti čtenáře vůči světu). Naladěnost (sebevýklad) však nemá racionální povahu, neboť věci se snažíme vysvětlit rozumem. Hermeneutický přístup naznačuje, že je potřebné věnovat se studiu dějin (to, co se odehrálo dřív, se může opakovat). Také Patočka (1997) tvrdí, že základní filozofická hlediska se stále vracejí (např. návrat antického ideálu v jiných obdobích).

Současná společnost prochází krizí, dochází ke ztrátě lidských (etických) i kulturních hodnot, a důraz na vzdělanost (moudrost) nám může přinést zlepšení. Svět i člověk sám je stále velkým tajemstvím, můžeme se stále ptát, přemýšlet, hledat, vytvářet, vzdělávat se. Dle Patočky (1997) je důležité vnímat, že filozofie je zbytkem otázek, zbytkem problémů, které ještě nedovedeme řešit nebo které jsou určeny k tomu, aby člověk při nich zůstal stát. Autor tak hovoří o prolomení každodennosti, tupé normálnosti - jako o východisku vlastního procesu vzdělání, neboť filozofování je pohyb, proces v nitru člověka. Klíčem k otevření každého jsoucna je idea (otázka ptaní se po smyslu). Je i dnešní výchova k vědomé

interaktivní formě života, která má cenu pro jednotlivce, ale i pro celou společnost, prioritou vzdělávání? Práce s textem (čtení, analýza přečteného, komparace textu, interpretace myšlenek, zamyšlení se nad textem, výklad textu aj.) je hledání podstaty sebe sama, svých možností, duchovního bohatství, prožívání celého světa a života. Patočka (1999) tvrdí, že výklad života je výkladem světa prostřednictvím tří filozofických disciplín: etiky (úvahou o smyslu života), metafyziky (pochopením celku světa), kritiky (zachycením vlastního života a jeho možností zachytit skutečnost). Myšlenka má předpokládat ohlas druhých, slova mají být spojena se životem. Patočka (1999) poukazuje na nebezpečí formalismu ve škole, což vede ke ztrátě tradičních kulturních hodnot. Vždyť již Platón upozorňoval na různá verbální nebezpečí v komunikaci (např. překrucování pravdy ze strany sofistů), kterých se má jako formující (objektivní, vědomý, úmyslný proces) výchova vyvarovat. Patočka (1999) hovoří také o struktuře myšlení, kterou obsahuje a usnadňuje jazyk (jako práce staletí) ve smyslu zvyšování všeobecné úrovně národní vzdělanosti, odpovědnosti a vnitřní svobody – neboť jen vzdělaný člověk je schopen nejen pro sebe pochopit strukturu celého světa.

2. Hodnota slova

Slovo (jeho význam) v psané i mluvené podobě má historickou a společenskou hodnotu. Každá věc je spojená se slovem. Platón říká, že u každé věci, kterou chceme zachytit, je třeba znát: slovo, výměr, obraz, korelaci poznání, mínění a soud, poznání ve vlastním smyslu. Z myšlenek Platóna vyšel také Husserl, který říká, že základem všeho poznání je zkušenost, ze zkušenostního názoru (z ukazování, vykazování a zjevování jako určitého druhu jsoucna) musí být odvozeny všechny argumenty (nikoliv z argumentace prázdných tezí). Fenomenolog Husserl hovoří o porozumění jako o praktickém rozumění, o výkladu jako o modalitě porozumění (věc je mi vyložena), o řeči jako o zvláštní modalitě výkladu. Řečí sdělujeme svou zkušenost, své bytí na světě. Dle Patočky (2003) Heidegger vytýká Husserlovým fenomenologickým analýzám, že selhávají v základu pro pravdu – jak ve smyslu správného soudu, tak toho všeho, co správný soud předpokládá. Podle Heideggera má řeč řadu modalit (artikulaci – sdělení, slyšení a mlčení). K fenoménu řeči se zde řadí také věcnost, která upozorní na nefunkční řeč. Každodenně prožívané věci jsou jen nepatrnou částí toho, co je nám jako jsoucno tohoto světa zjevné (nežijeme jen v aktuálnostech, ale také v habitualitách, tzn. v tom, co víme od druhých). Patočka (2003) označuje svět jako svět naučený, vypravovaný, sdělený. Svět verbalizujeme (verbalizace vede k porozumění). Útěkem od věcnosti v řeči se odcizujeme (dochází k úpadku lidské existence). Fenomenologie dbá na věcnost a původnost řeči. Heidegger přiřazuje k sobě tři struktury: naladěnost (návrat k sobě), porozumění a výklad – řeč. Patočka (2003) tento proces vysvětluje tím, že v životě jde o porozumění svým možnostem, z nich následujícímu výkladu a pak návratu k sobě v naladěnosti.

Naplněním vlastní vzdělanosti (nejen gramotnosti) můžeme označit snahu člověka obstát na tomto světě a přenechat kulturní bohatství dalším generacím. Pospíšil (2005) říká, že Česká republika se od ukončení monopolistického společenského řádu ubírá k mnohotvárnosti typické pro dnešní kulturu. Vše, co se děje, je ve vývoji a otevřené, monopolistické teorie se nahrazují diskursivními, tím se aktualizují témata ohrožující naši společnost: jde např. o nebezpečí komercionalizace kultury a modelů sociálního života, pocity odcizení, nárůst patologických jevů v prostředcích a oblastech života (což se projevuje ve školních i mimoškolních aktivitách žáků), dysfunkci institucí státní správy. Otázkou je, zda se i vzdělávací programy dostatečně mění v závislosti na aktuální povaze a potřebách doby.

Výchova kultivovaného čtenáře se může stát součástí prevence vůči výše uvedeným jevům. V naší výzkumné činnosti se zajímáme o domácí zázemí čtenáře a kvalitu didaktické práce učitele především na konci období 2. stupně ZŠ (u patnáctiletých žáků). Nejen soustavnou prací ve škole směřujeme k tomu, 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 představivostí), dostatečnou jazykovou znalostí a bohatou slovní zásobou). Nejen reprodukcí textu (doslovnou i volnou), ale také interpretací textu bez stereotypních postupů, se logicky zamýšlíme nad celospolečenskými problémy.

Metody ve výuce čtení mají být pestré (např. problémová metoda, projektová metoda, globální metoda). V moderní škole se v literární výchově pracuje s uměleckými i neuměleckými texty, žáci kreslí, recitují, dramatizují příběh, vytváří vlastní literární texty – inspirují se tvorbou světově uznávaných autorů, ale i každodenním životem a jeho mediálním odrazem. Čtení je nástrojem dalšího vzdělávání a výchovy. Dobrá úroveň v jednotlivých dílčích oblastech čtenářské gramotnosti zásadně ovlivňuje další profesní i osobní život člověka.

Čtení je práce s informací, která není izolovaným procesem, ale souvisí s poznáním nových skutečností (uměním myslet, jednat, vytvářet si vlastní názor). Při osvojování základů čtení je vhodné podporovat společné čtení, čtení ve skupinách, čtení individuální. Čtenář má ovládnout určité čtenářské strategie, které vedou k uvědomělému čtení, srovnávání čteného se svými zkušenostmi, k argumentaci a formulaci vlastních závěrů, k logickým úsudkům. Naučit se pracovat s celou škálou informací je nezbytností uspět v současném informačně expandujícím světě technologicky vyspělé civilizované společnosti.

Výsledky zkoumání úrovně čtenářských strategií jsou v České republice často opomíjeny či podceňovány – chybí dostatečné propojení teorie s praxí, nedostatečný je také jednotný přístup k výchově a vzdělání čtenáře na jednotlivých stupních škol. Výchova čtenáře má estetickovýchovný a společenský ráz (specifický i mnohostranný). Mít vlastní zážitek, být kladně motivován četbou vede k celoživotní potřebě vzdělávat se. Kniha přináší radost i poznání, jak dokládá ve svých pracích řada významných autorů. V. Příhoda (1934) přibližuje globální metodu výuky čtení, která převládla v české škole 1. poloviny 20. století, V. Řeřichová (1999) srovnává výchovu čtenáře v 19. století a v 1. polovině 20. století a dějiny čtení zpřístupňuje široké veřejnosti A. Manguel (2007). S konstruktivistickým pohledem na čtení přicházejí např. A. P. Sweet a C. E. Snow (2003) či P. Gavora (2003). V konstruktivistickém přístupu je kladen důraz na individuální přístup k textům, tzv. otevřený diskurz (podporuje se experimentálnost v práci s textem a žákovská subjektivně laděná interpretace textu). Výchově současného čtenáře na primárním stupni ZŠ se věnují autorky R. Metelková Svobodová a J. Palečková (2010). Čtenářským strategiím na 1. stupni ZŠ se dnes věnuje V. Najvarová (2008). Autorka zkoumala faktory, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků primárního stupně ZŠ. Najvarová popsala vybrané čtenářské strategie, které používají různě zdatní čtenáři, a hlouběji zkoumala 7 základních čtenářských strategií: propojování informací, vytváření mentálních obrazů, kladení otázek, identifikaci hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování, hodnocení.

3. Závěr

V našem výzkumu se chceme zaměřit na čtenářské strategie patnáctiletých žáků podle typu čtení, fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu, což jsou nejčastější klasifikace čtenářských strategií. Problematikou klasifikace čtenářských strategií se zabývali např. Vaugh (1984) a Tompkinsonová (2006). Zajímá nás, do jaké míry jsou dnešní žáci čtenářsky flexibilní (flexibilitou čtení můžeme rozumět pohotovost v přizpůsobení se novým komunikačním situacím při práci s textem) a zda čtou s vhodnou kontrolou, monitoringem vzhledem ke zvolené čtenářské technice a zvolenému čtenářskému cíli. Čtou-li žáci na konci 2. stupně ZŠ adekvátně strategicky a dokážou vyhledat vhodný způsob k porozumění textu. S využitím uvedených východisek chceme ověřit, do jaké míry se jedná o téma stále aktuální a atakující.

Použitá literatura

1. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
2. ČAVOJSKÁ, M. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem: metodická příručka*. 1. vyd. Překlad Olga Trávníčková. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 68 s. Teoretická knihovna, 18. ISBN 978-80-87000-42-7.
3. DILTHEY, W. *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft / Wilhelm Dilthey*. 1. vyd. Berlin: Belzt, 1924. 86 s. Bez ISBN.
4. GANZ, P. *Das Buch als magisches und als Repräsentationssymbol.* Wiesbaden: Hanser, 1977
5. GAVORA, P. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: UK, 2003. 26 – 35 s. ISBN 80-223-1869-8.
6. HÁBL, J., JANIŠ, K. *Přehled dějin pedagogiky.* 1. vyd. Hradec králové: Gaudeamus, 2010. 113 s. ISBN 978-80-7435-044-3.
7. KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova* v *dejinách európského myslenia.* Trnava: 2. vyd.
8. TU, 2007. 199 s. ISBN 978-8082-120-3.
9. MANGUEL, A. *Dějiny čtení.* 1. vyd. Brno: Host, 2007. 480 s. ISBN 978-80-7294-231-2.
10. MAŇOUROVÁ, Z. *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě.* 1. vyd. Praha: PedF UK. 40 l. ISBN 978-80-7290-560-7.
11. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 1. vyd. 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.
12. *Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999 [cit. 2013-11-23]. 76 s. ISBN 80-211-0333-7. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf.
13. PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK,V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6.
14. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vyd. Praha - Karolinum, 2010. 89 s. ISBN 978-80-246-1833-3.
15. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Studia paedagogica, č. 18, UK Pedagogická fakulta, 1997. ISSN 0862-4461.
16. PATOČKA, J. *Úvod do fenomenologické filozofie*. 2. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2003. 189 s. ISBN 80-7298-064-5.
17. POSPÍŠIL, J. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu.* 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2009. 131 s. ISBN 978-80-7409-028-8.
18. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích 2. poloviny 20. století.* 1. vyd. Praha - Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
19. PROKEŠOVÁ, M. *Filosofie výchovy.* 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 2004. 105 s. ISBN 80-7042-693-4.
20. PŘÍHODA,V. *Globální metoda*: nové pojetí výchovy. 1. vyd. Praha: Orbis, 1934. 121 s.
21. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 3. rozš. a aktualizované vydání, Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
22. ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774 – 1948).* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 120 s. ISBN 80-244-0044-8.

23. SVOBODOVÁ, Z., PALOUŠ, R., HOMO educandus: Filosofické základy teorie výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 166 s. ISBN 978-80-246-1901-9.
24. SWEET, A. P.; SNOW, C. E. (eds.). *Rethinking reading comprehension*. 1. vyd. NY: The Guilford Press, 2003. ISBN 1-57230-892-3.
25. ŠANDEROVÁ, J. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách.* 1.vyd. Praha: Slon, 2005. 209 s. ISBN 978-80-86429-40-3.
26. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7294-270-1.
27. TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vyd. Brno: Host, 2011. 192 s. ISBN 978-80-7294-515-3.
28. TOMPKINS, G. E. *Literacy for the 21st Century*. *A Balanced Approach*. 4. vyd. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.
29. VAUGHN, J. L. *Concept Structuring*: *The technique and Empirical Evidence*. In HOLLY, CH. D.; DANSEREAU, D. F. (eds.). Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues. 4. vyd. Orlando: Academic Press, 1984. s. 127–147. ISBN 0-1235-2620-5.

Kontaktní údaje

Mgr. Dana Vicherková
SPŠ, Ostrava-Vítkovice, příspěvková organizace
Zengrova 1, 703 00 Ostrava
Tel.: 736 409 875
email: vicherekm@c-box.cz

Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatura
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585635612
email: vlasta.rerichova@upol.cz

ROLA SYSTEMU RODZINNEGO W PROMOCJI ZDROWIA DZIECI I MŁODZIEŻY

THE ROLE OF FAMILY SYSTEM IN HEALTH PROMOTION OF CHILDREN AND ADOLESCENT

Paweł Brudek

Streszczenie

Współcześnie w badaniach nad rodziną dominuje podejście systemowe. W ramach tego paradygmatu rodzinę traktuje się jako grupę społeczną złożoną z bliskich sobie osób, pozostających w stosunku do siebie we wzajemnych interakcjach. Tak rozumiana rodzina stanowi podstawowe środowisko promocji zdrowia, czyli procesu umożliwiającego jednostce przejmowanie coraz większej kontroli nad własnym dobrostanem fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym oraz jego poprawę. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie specyficznej roli, jaką spełnia funkcjonalny system rodzinny w ramach promocji zdrowia.

Słowa kluczowe: *zdrowie fizyczne, zdrowie psychiczne, promocja zdrowia, system rodzinny*

Abstract

Today, in the study of family systems approach dominates. Under this paradigm, the family is treated as a social group consisting of a close-knit, remaining against each other in mutual interaction. Such an understanding of the family is the basic environment for health promotion, a process that allows the unit to take over more and more control over their health and its improvement. The purpose of this article is to show the specific role played by the functional family system in the promotion of health.

Keywords: *physical health, mental health, health promotion, family system*

1. WSTĘP

Okres dzieciństwa i adolescencji to czas intensywnych przemian dokonujących się we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka. Posiada on decydujący wpływ, między innymi, na kształt osobowości jednostki, jej sposób widzenia świata czy modus nawiązywania i przeżywania więzi interpersonalnych. Podstawowym środowiskiem życia oraz wzrostu dzieci i młodzieży jest system rodzinny. Kierunek oraz dynamika rozwoju młodego człowieka zależy więc w znacznym stopniu od funkcjonalności tego systemu. Funkcjonalna rodzina uchodzi zatem za podstawowy czynnik profilaktyki w zakresie różnorodnych chorób oraz stanowi integralny element troski o zdrowie. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie specyficznej roli jaką spełnia rodzina w zakresie działań sprzyjających zdrowiu, których adresatami są dzieci i młodzież.

2. SYSTEMOWY MODEL ROZUMIENIA RODZINY

Na gruncie psychologii istnieje wiele teorii, w oparciu o które analizowana jest szeroko pojęta problematyka rodziny. Jedną z nich, cieszącą się współcześnie szczególnym uznaniem badaczy, jest koncepcja systemowa[1]. W ramach tego paradygmatu rodzina rozumiana jest jako grupa współzależnych od siebie jednostek, które łączy poczucie historii, więzi

[1] M. Plopa, *Psychologia rodziny*: *teoria i badania.* Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, s.17-25.

emocjonalne oraz różnorodne strategie współdziałania[2]. Spojrzenie na rodzinę w kategoriach systemowych pozwala wyodrębnić szereg charakteryzujących ją cech. Wśród nich najważniejsze to: (1) całościowość i porządek, (2) przyczynowość cyrkularna, (3) hierarchiczna struktura oraz (4) adaptacyjna samoorganizacja[3].

Pierwsza cecha wyraża myśl, iż rodzina nie jest zwykłą sumą tworzących ją elementów, ale absolutnie nową kompozycją osób, stanowiącą integralną całość, wyróżniającą się wysokim stopniem dynamiczności i wzajemnych powiązań. Dlatego też wszelkiego rodzaju zmiany dokonujące się bądź w strukturze systemu rodzinnego bądź w konkretnej osobie współtworzącej ten system powodują zmiany w całej rodzinie oraz posiadają wyraźny wpływ na wszystkich jej członków[4].

Kolejna cecha, cyrkularność, oznacza, iż interakcje zachodzące pomiędzy poszczególnymi jednostkami systemu nie posiadają charakteru jednostronnego (linearnego) lecz polegają na wzajemnym oddziaływaniu. Cyrkularność relacji wyraża się zatem w wielokierunkowości związków istniejących w obrębie systemu a także w silnych zależnościach pomiędzy członkami rodziny[5].

Trzecia cecha, hierarchiczna struktura, wskazuje na fakt, iż system rodzinny zbudowany jest z mniejszych jednostek określanych mianem podsystemów czyli „zależnych od siebie elementów – rodziców, dzieci, krewnych – tworzących określoną całość”[6]. Kryterium rozstrzygającym o przynależności do określonego subsystemu może być generacja, płeć, konkretne zadania lub zainteresowania osoby. Stąd też każdy przedstawiciel rodziny może należeć jednocześnie do różnych podsystemów[7]. O funkcjonalności systemu rodzinnego decyduje w przeważającej mierze subsystem małżeński[8]. Za istotny element struktury rodziny uznaje się także granice systemowe definiowane jako reguły, określające sposób postępowania osób. Granice powinny być jasno określone oraz na tyle przepuszczalne, aby umożliwiały wymianę informacji z otoczeniem. W funkcjonalnych systemach rodzinnych elastyczność granic systemu zapewnia poszczególnym jego członkom możliwość uczestniczenia w szerszych grupach społecznych[9].

Ostatnia z wyróżnionych cech, adaptacyjna samoorganizacja, stanowi tę właściwość systemu rodzinnego, która umożliwia mu zrównoważone funkcjonowanie w kontekście wciąż zmieniających się okoliczności. Rodzina stanowi rzeczywistość dynamiczną, podlegającą naturalnym tendencjom rozwojowym, które zaznaczają się przechodzeniem przez poszczególne fazy cyklu życia rodzinnego[10]. Każdy z etapów rozwoju rodziny posiada swoją specyfikę i związany jest z działaniem określonych stresorów, które może zachwiać równowagę systemu. Konfrontacja z trudnymi zdarzeniami życiowymi wymaga od rodziny

---

[2] B. Robinson, J. Rhoden, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Wyd. PARPA, Warszawa 2000, s. 9.

[3] D. Krok, *Funkcjonowanie systemów rodzinnych w tradycjach polskich i chińskich w perspektywie koncepcji indywidualizm – kolektywizm. Analiza psychologiczna*. (W:) D. Krok, D. Klejnowski-Różycki (red.), *Relacje rodzinne i społeczne w kulturze środkowoeuropejskiej i chińskiej.* Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 52-53.

[4] M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Wyd. TN KUL, Lublin 1992, s.14.

[5] M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*. Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 32-33.

[6] J. Kubitsky, *Vademecum terapeuty rodzinnego*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010, s.15.

[7] M. Barbaro, *Struktura rodziny*. (W:) B. de Barbaro (red), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Wyd. UJ, Kraków 1999, s.48.

[8] M. Kaźmierczak, T. Rostowska, *Percepcja relacji małżeńskich i poziom empatii partnerów a jakość życia.* (W:) T. Rostowska, Peplińska A. (red.), *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*. Wyd. Difin, Warszawa 2010, s.110.

[9] M. Ryś, *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*. „Fides et Ratio” 2011 nr 2, s. 66.

[10] K. Ostoja-Zawadzka, *Cykl życia rodzinnego*. (W:) B. de Barbaro (red), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 18-30.

podejmowania działań przystosowawczych. Warto podkreślić, iż „system rodzinny w naturalny sposób ukierunkowany jest na adaptacyjne rozwiązywanie trudności, dzięki czemu zapewnia prawidłowe warunki dla wychowania dzieci”[11].

3. PROMOCJA ZDROWIA W PERSPEKTYWIE PSYCHOLOGICZNEJ

Współcześnie jesteśmy świadkami intensywnego rozwoju nauk medycznych, u podstaw którego leży, z jednej strony postęp techniczny, z drugiej zaś wzrastająca świadomość ludzi w zakresie etiologii i przebiegu wielu chorób. Wobec takiego stanu rzeczy dla wyjaśnienia procesów związanych z utrzymaniem, pogarszaniem czy odzyskiwaniem zdrowia model biomedyczny, obowiązujący w medycynie XX wieku, okazuje się niewystarczający. Stąd też w obszarach związanych z ochroną zdrowia coraz częściej podkreśla się znaczenie nauk społecznych – szczególnie psychologii zdrowia, która – zgodnie z powszechnie akceptowaną definicją autorstwa J. Matarazzo – za zasadniczy cel stawia sobie, między innymi, promocję zdrowia[12].

Promocja zdrowia cieszy się obecnie dużym zainteresowaniem ze strony badaczy. Wyrazem tego jest pokaźna liczba publikacji poświęconych temu zagadnieniu. Wciąż jednak wśród autorów brak zgodności, co do zakresu znaczeniowego tego pojęcia, w konsekwencji czego jest ono różnie, a nierzadko także błędnie interpretowane[13]. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż termin ten ma charakter całościowy, co sprawia, że obejmuje on wiele różnorodnych aspektów. Wobec istniejącego zamętu definicyjnego uznano, że najbardziej zgodną z tematyką niniejszego studium będzie definicja zawarta w Karcie Ottawskiej, w myśl której promocja zdrowia to „proces umożliwiający ludziom przejmowanie coraz większej kontroli nad własnym zdrowiem.[14]. W literaturze przedmiotu wskazuje się na pięć głównych zadań jakie powinny być realizowane w ramach promocji zdrowia: (1) budowanie prozdrowotnej polityki państwa, (2) reorientacja służby zdrowia, (3) wzmacnianie działań społecznych na rzecz zdrowia, (4) rozwijanie indywidualnych umiejętności służących zdrowiu, (5) tworzenie środowisk sprzyjających zdrowiu[15].

Podstawowym środowiskiem życia i rozwoju człowieka jest rodzina. Ona również, zgodnie z socjoekologicznym modelem zdrowia, stanowi ważną przestrzeń działań prozdrowotnych[16]. Trafnym kontekstem teoretycznym wyjaśniającym wpływ systemu rodzinnego na kształtowanie się określonych zachowań zdrowotnych u dzieci i młodzieży może być teoria społecznego uczenia się autorstwa A. Bandury. Zgodnie z założeniami tej teorii, ludzie podlegają czynnikom zewnętrznym, ale również decydują o tym, jak się zachować[17]. Mając to na uwadze warto bliżej przyjrzeć się roli jaką odgrywa system rodzinny, w szczególności podsystem małżeński (rodzicielski), w procesie promocji zdrowia.

4. ZNACZENIE RODZINY W PROMOCJI ZDROWIA

Kluczowym czynnikiem psychospołecznym odpowiedzialnym nie tylko za życie i rozwój człowieka, ale także za stan jego zdrowia jest rodzina. Relacje z osobami znaczącymi

---

[11] D. Krok, *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*. (W:) D. Krok, P. Landwójtowicz, (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*. Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 361.

[12] Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Wyd. PTP, Warszawa 2009, s. 12.

[13] M. Miller, M. Wysocki, D. Cianciara, *Promocja zdrowia wobec reform systemu ochrony zdrowia w Polsce*. „Przegląd Epidemiologiczny” 2003 nr 3, s. 513.

[14] E. Iwanowicz, *„Health literacy” jako jedno ze współczesnych wyzwań zdrowia publicznego*. „Medycyna Pracy” 2009 nr 5.

[15] Z. Słońska, *Promocja zdrowia – zarys problematyki. „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*” 1994 nr 1-2, s. 45.

[16] I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*. Wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 64-65.

[17] L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość – teoria i badania*. Wyd. UJ, Kraków 2002, s. 473.

– zwłaszcza z ojcem i matką – decydują w znacznej mierze o osiągnięciu tożsamości i stopniu dojrzałości dziecka. W środowisku rodzinnym młody człowiek zaspokaja podstawowe potrzeby, w szczególności potrzebę bezpieczeństwa, miłości, przynależności i akceptacji, dzięki czemu może właściwie funkcjonować i podejmować twórczy trud rozwoju[18]. Z psychologicznego punktu widzenia funkcjonalny system rodzinny: (1) uchodzi za istotny czynnik chroniący w zakresie zaburzeń w szeroko zakrojonym obszarze zdrowia[19]; (2) stanowi podstawowe środowisko działań prewencyjnych, których celem jest zmniejszenie prawdopodobieństwa pojawienia się chorób, dezorganizujących życie jednostki we wszystkich jego wymiarach[20]; (3) uznawany jest on za jedną z najważniejszych grup społecznych realizujących podstawowe założenia związane z ideą promocji zdrowia. Przyjmując holistyczną perspektywę w spojrzeniu na zdrowie można wyróżnić cztery obszary promocji zdrowia w obrębie systemu rodzinnego: (1) zdrowie fizyczne (somatyczne) rozumiane jako prawidłowe funkcjonowanie całego organizmu oraz poszczególnych jego narządów i układów; (2) zdrowie psychiczne (mentalne i emocjonalne) czyli zdolność do logicznego myślenia oraz umiejętność rozpoznawania i adekwatnego wyrażania przeżywanych uczuć jak również doświadczanych stanów psychicznych; (3) zdrowie społeczne – ujmowane w kategoriach zdolności do budowania i podtrzymywania prawidłowych relacji interpersonalnych; (4) zdrowie duchowe – pojmowane jako posiadanie określonych zasad i sposobów, związanych niejednokrotnie z wyznawaną religią, pomagających w pozyskiwaniu podtrzymywaniu wewnętrznego spokoju[21].

Na płaszczyźnie troski o zdrowie somatyczne rola systemu rodzinnego wyraźnie zaznacza się w kształtowaniu właściwego stylu życia jego członków. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż czynnikiem w największym stopniu wpływającym na utrzymanie zdrowia jednostki jest preferowany przez nią styl życia[22], na który składają się, między innymi, świadome zachowania zdrowotne, służące pielęgnacji i doskonaleniu zdrowia. Sposób funkcjonowania rodziny zależy przede wszystkim od małżonków jako „architektów rodziny”[23]. To oni więc są odpowiedzialni za podejmowanie i koordynację działań związanych z ochroną zdrowia somatycznego w ramach systemu rodzinnego. Stąd też urzeczywistnianie promocji zdrowia fizycznego powinno stanowić integralny element procesu wychowania. Jednym z istotnych aspektów tego procesu jest troska rodziców o ukazywanie swoim dzieciom zdrowia i aktywności fizycznej właśnie jako wartości ku której warto zmierzać i którą warto zdobywać[24]. Zasadność tej troski wynika z faktu, iż wartości regulują życie jednostki i całych grup społecznych[25]. Uszeregowane w hierarchiczny system wspomagają one zaspokajanie potrzeb, wpływają na wybór odległych celów i sposób

---

[18] M. Orwid, *Czynniki psychospołeczne w psychiatrii dzieci i młodzieży*. (W:) I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2007, s. 47.

[19] P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Wyd. GWP, Gdańsk 2004, s. 37-38.

[20] P. Brudek, *System rodzinny jako środowisko integralnej profilaktyki alkoholizmu*. (W:) K. Linowski, M. Jędrzejko (red.), *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*. Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE, Radom 2012, s. 225-236.

[21] K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 9-10.

[22] G. Dolińska-Zygmunt, *Behawioralne wyznaczniki zdrowia – zachowania zdrowotne*. (W:) G. Dolińska--Zygmun (red.), *Elementy psychologii zdrowia*, Acta Universitatis Wratislaviensis No 1818. Wyd UWr, Wrocław 1996, s. 33.

[23] V. Satir, *Rodzina – tu powstaje człowiek*. Wyd GWP, Gdańsk 2002, s.137.

[24] D. Krok, *Sport jako wartość w psychologicznej perspektywie jakości życia.* (W:) J. Kostorz (red.), Euro 2012. *W poszukiwaniu wartości*. Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 29-49.

[25] S.H. Schwartz, Wartości. (W:) A.S. Manstead, M. Hewstone (red.), *Psychologia społeczna*, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 2001, s. 701-703.

ich realizacji[26]. Przyjęcie przez młodego człowieka perspektywy aksjologicznej w spojrzeniu na własną kondycję fizyczną i aktywność sportową staje się w pełni możliwe tylko dzięki socjalizacji do sportu, w ramach której szczególną rolę spełniają rodzice[27].

Znaczenie rodziny we wspieraniu dobrostanu psychicznego współtworzących ją osób ze szczególną wyrazistością ujawnia się w kontekście szeregu zaburzeń psychicznych. Zgodnie z modelem systemowym przejawem dysfunkcjonalności rodziny są objawy występujące u co najmniej jednego jej członka. Mogą one przybierać różne postaci, począwszy od niepokoju, depresji, złości, specyficznych dolegliwości somatycznych, a skończywszy na alkoholizmie, narkomanii czy chorobie psychicznej. W świetle teorii systemowej osobę prezentującą wyszczególnione wyżej objawy traktuje się jako istotny sygnał psychopatologii rodziny[28]. Zdrowy system rodzinny stanowi zatem o zdrowiu psychicznym jego członków. Jakość więzi pomiędzy poszczególnymi osobami wchodzącymi w skład systemu rodzinnego przesądza w znacznym stopniu o ich kondycji zdrowotnej. Miarą jakości wzajemnych interakcji jest charakter wewnątrzrodzinnej komunikacji. Na gruncie zdrowia społecznego rola rodziny w jego utrzymaniu i pomnażaniu zaznacza się przede wszystkim we wprowadzaniu dziecka w świat relacji interpersonalnych. Zgodnie z teorią przywiązania autorstwa J. Bowlby'ego kluczową rolę w tym względzie odgrywa rodzaj więzi łączącej dziecko z osobą opiekuna – matką lub ojcem. Ta więź stanowi bazę i pierwowzór wszelkich relacji społecznych nawiązywanych na przestrzeni życia. Obok przywiązania innym ważnym czynnikiem określającym zdolność jednostki do budowania i podtrzymywania prawidłowych relacji interpersonalnych jest trening społeczny. Rodzina stanowi pierwotne środowisko nabywania umiejętności społecznych. Klimat panujący w domu rodzinnym oraz postawy rodziców względem dziecka mogą wpływać pozytywnie lub negatywnie na sposób w jaki młody człowiek będzie kształtował relacje z innymi w dalszym życiu[29].

W obrębie promocji zdrowia duchowego, rola systemu rodzinnego sprowadza się, między innymi, do troski o wzrost dojrzałości religijnej jego członków. Dojrzała religijność jest silnie powiązana z subiektywnymi i obiektywnymi wymiarami jakości życia[30]. Spośród obiektywnych wskaźników dobrostanu psychicznego należy wyróżnić zadowolenie z małżeństwa. Istnieją badania, w świetle których autentyczna religijność pozostaje w istotnym związku ze szczęściem małżeńskim. Troska partnerów o zdrowie w wymiarze duchowym powinna więc wyrażać się w zabieganiu o własny rozwój religijny. Na płaszczyźnie wychowawczej zabieganie rodziców o zachowanie zdrowia duchowego dzieci powinno być wpisane w proces socjalizacji, w ramach którego religijność postrzegana jest jako integralny element osobowości człowieka, a przyjmowanie religijnej perspektywy w ocenie i interpretacji własnej osoby, innych ludzi czy określonych wydarzeń uznawane jest za słuszne i z wielu względów pożyteczne.

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W podsumowaniu powyższych treści należy stwierdzić, iż system rodzinny odgrywa bardzo ważną rolę w procesie promocji zdrowia dzieci i młodzieży. Jego właściwe

---

[26] T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Wyd. GWP, Gdańsk 1996, s. 107-109.

[27] Z. Dziubiński, *Socjalizacja do sportu*. (W:) J. Kostorz (red.), Euro 2012. *W poszukiwaniu wartości*. Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 23-25.

[28] A. Rawa, *Rodzinne uwarunkowania narkomanii wśród młodzieży*. „Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska" 2002 nr 15, s. 3.

[29] M. Jarosz, M. Wiechetek, *Postawy rodzicielskie a poziom kompetencji społecznych*. (W:) D. Krok, D. Klejnowski-Różyck (red.), *Relacje rodzinne i społeczne w kulturze środkowoeuropejskiej i chińskiej*. Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 79-80.

[30] D. Krok, *Religijność a jakość życia.* Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s. 144.

funkcjonowanie stanowi dla młodego człowieka nieodzowną pomoc w kształtowaniu autonomicznych zachowań prozdrowotnych oraz chroni przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, których następstwem są różnego typu zaburzenia w sferze zdrowia somatycznego, psychicznego, społecznego i duchowego. W celu skuteczności podejmowanych działań ochronnych w odniesieniu do wyszczególnionych wymiarów zdrowia konieczna jest analiza całego systemu rodzinnego, czyli poznanie wszystkich współtworzących go osób, a także zmian zachodzących w tych osobach, ich wzajemnych interakcji oraz dynamikę tych interakcji. Kluczowe znaczenie dla pomyślności starań o utrzymanie i pomnażanie zasobów zdrowotnych ma podsystem małżeński, którego jakość funkcjonowania decyduje o jakości funkcjonowania całego systemu.

Wnioski praktyczne wynikające z przeprowadzonych analiz przedstawiają się następująco: (1) rodzice powinni promować zdrowy styl życia poprzez świadome socjalizowanie dzieci do sportu oraz podejmowanie aktywności fizycznej angażującej wszystkich członków rodziny; (2) w obrębie systemu rodzinnego należy rozwijać kompetencje komunikacyjne – warsztaty, szkolenia, itp; (3) edukowanie rodziców w zakresie prawidłowości rozwojowych okresu dzieciństwa i adolescencji oraz motywowanie ich do świadomego zaangażowania w trening umiejętności społecznych dzieci; (4) uwrażliwianie rodziców, że troska o rozwój religijny dzieci i młodzieży stanowi integralny elementu procesu wychowania.

Bibliografia

1. BARBARO DE M. *Struktura rodziny*. (W:) BARBARO DE B. (red), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999
2. BORZUCKA-SITKIEWICZ K. *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006
3. BRAUN-GAŁKOWSKA M. *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL,1992
4. BRAUN-GAŁKOWSKA M. Psychologia domowa. Wyd. KUL, Lublin 2008
5. BRUDEK P. *Religijność a jakość relacji małżeńskiej. Niepublikowana Praca Magisterska*. Lublin 2011
6. BRUDEK P. *System rodzinny jako środowisko integralnej profilaktyki alkoholizmu.* (W:) LINOWSKI K., JĘDRZEJKO M. (red.), *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*. Radom: Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE, 2012
7. DOLIŃSKA-ZYGMUNT G. *Behawioralne wyznaczniki zdrowia – zachowania zdrowotne.* (W:) DOLIŃSKA-ZYGMUNT G. (red.), *Elementy psychologii zdrowia*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”. Wrocław: Wydawnictwo UWr, 1996
8. DZIUBIŃSKI Z. *Socjalizacja do sportu.* (W:) KOSTORZ J. (red.), *Euro 2012. W poszukiwaniu wartości.* Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2012
9. HESZEN I., SĘK H. *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wyd. PWN, 2007
10. JAROSZ M., WIECHETEK M. *Postawy rodzicielskie a poziom kompetencji społecznych.* (W:) KROK D., KLEJNOWSKI-RÓŻYCKI D. (red.), *Relacje rodzinne i społeczne w kulturze środkowoeuropejskiej i chińskiej.* Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2011
11. JUCZYŃSKI Z. *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia.* Warszawa: Wydawnictwo PTP, 2009
12. KAŹMIERCZAK M., ROSTOWSKA T. *Percepcja relacji małżeńskich i poziom empatii partnerów a jakość życia.* (W:) ROSTOWSKA T., PEPLIŃSKA A. (red.), *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego.* Warszawa: Wyd. Difin, 2010
13. KENDALL P. C. *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji.* Gdańsk: Wydawnictwo GWP, 2004

14. KROK D. *Religijność a jakość życia.* Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2009.
15. KROK D. *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków.* (W:) KROK D., LANDWÓJTOWICZ P. (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian.* Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2010
16. KROK D. *Funkcjonowanie systemów rodzinnych w tradycjach polskich i chińskich w perspektywie koncepcji indywidualizm – kolektywizm. Analiza psychologiczna.* (W:) KROK D., KLEJNOWSKI-RÓŻYCKI D. (red.), *Relacje rodzinne i społeczne w kulturze środkowoeuropejskiej i chińskiej.* Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2011
17. KROK D. *Sport jako wartość w psychologicznej perspektywie jakości życia.* (W:) KOSTORZ J. (red.), *Euro 2012. W poszukiwaniu wartości.* Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego,2012
18. KUBITSKY J. *Vademecum terapeuty rodzinnego.* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010
19. MĄDRZYCKI T. *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany.* Gdańsk: Wyd. GWP, 1996
20. MILLER M., WYSOCKI M., CIANCIARA D. *Promocja zdrowia wobec reform systemu ochrony zdrowia w Polsce.* „Przegląd Epidemiologiczny", 3, 2003
21. ORWID M. *Czynniki psychospołeczne w psychiatrii dzieci i młodzieży.* (W:) NAMYSŁOWSKA I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży.* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2007
22. OSTOJA-ZAWADZKA K. *Cykl życia rodzinnego.* (W:) BARBARO DE B. (red), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny.* Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999
23. PERVIN A.L., JOHN O.P. *Osobowość – teoria i badania.* Kraków: Wydawnictwo UJ, 2002
24. PLOPA M. *Psychologia rodziny: teoria i badania.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008
25. RAWA A. *Rodzinne uwarunkowania narkomanii wśród młodzieży.* „Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska", 15, 2002
26. ROBINSON B., RHODEN J. *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików.* Warszawa: PARPA, 2000
27. RYŚ M. *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych.* „Fides et Ratio", 2, 2011
28. SATIR V. *Rodzina – tu powstaje człowiek.* Gdańsk: GWP, 2002
29. SCHWARTZ S.H. *Wartości.* (W:) MANSTEAD A.S., HEWSTONE M. (red.), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co, 2001
30. SŁOŃSKA Z. *Promocja zdrowia – zarys problematyki. „Promocja Zdrowia.* „Nauki Społeczne i Medycyna", 1-2, 1994

Kontakt

Mgr Paweł Brudek
Katedra Psychologii Klinicznej
Instytut Psychologii
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Aleja Racławickie 14, 20-950 Lublin, Polska (Poland)
Tel: +48 693 033 323
email: brudekp@gmail.com

CURRENT SITUATION OF THE IMPLEMENTATION OF MUSIC EDUCATION AND THERAPY FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SELECTED REGIONS OF CZECH REPUBLIC AND CHINA

Lu Yue

Abstract

This research wasdesigned to describe the practical circumstances of music education and music therapy in selected special schools of Czech Republic and China; compare their outcomes and challenges as well. The results of this investigation indicate (1) the lack of music therapy professionals is the primary problem in Chinese respondent institutions; (2) resourcesare insufficient; (3) the role of music therapy is not realized clearly both in China andCzech Republic. It is suggested that professional skills of in-service clinicians and educators must be improved. And, there are two paths supposed to be benefit for the practical improvement: one is to encourage educators and therapist implement more action research and case study with the professional supervision; the other is to establish a source center by professionals and experts in certain region to support the practice and research.

Key words: *music education, music therapy, children with special needs, Czech Republic, China*

1 BACKGROUND

In China, music education plays its particular role in special education. Based on recent research, music education of special schools has not only some improvements but also problems. In Hunan province and Zhejiang province of China, the problems founded by researchers were as followed:

The music teachers are lack of the education background of special education; There are less spaces for music activities; Students like to spend more time on music course(Li,2006); There are insufficientfund of special education; less professional music teachers for special education; insignificant effects of teaching (Cheng, 2008).

As to music therapy, another aspect of the intervention for children with special needs, resourcesare still limited and lack of influential theoretical outcome. The quantitative and qualitative of studies are staying at low level (Du, 2011).

In Czech Republic, in the last decade,a variety of strategies have been initiated in an attempt to improve the quality of life for all people with special needs. Representative efforts include a policy of normalization, the integration of students with special needs into regular classrooms and new models for special educators' training (Gargiulo, 1997).

2 OBJECTIVE

This investigation is designed to be beneficial for us to improve the practice of teaching and treatment which is in selected regions in the Czech Republic and China. The goals are to describe the practical circumstances of music education and music therapy in selected special schools of Czech Republic and China;compare their outcomes and challenges as well.

3 METHOD

It was designed to be a case study of qualitative research.The survey samplingsare anonymous. It is sure about there are nothing in the interviews and questionnaires relate to the interests of people who were interviewed and the schools.

3.1 Participant

The samplings based on not only the quantity of the students the special school has, but also the economic development level of the districts which the school locates. It supposed to include around8 special schools and 80% of theirmusic teachers and therapists

3.2 Data analysis procedure

Case study of qualitative research: choose the samplings; collect relevant status and issues through interview, questionnaire, literature; analyze the data with SPSS software; describe the result and analyze the cause.

Table 1 Basic Information

		Age	Work duration	Age	Work Duration
		China		Czech Republic	
Total	N	16	16	7	7
	Mean	30.5	6.69	32.86	10.14
	Median	32	6	29	6

Table 2 Education Background and Occupation

		China		Czech Republic	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Gender	Female	15	93.8	7	100.0
	Male	1	6.3	0	0
Major	Music Education	3	18.8	2	28.6
	Special Education	2	12.5	5	71.4
	General Education	1	6.3	0	0
	Preschool Education	6	37.5	0	0
	other majors	4	25.0	0	0
Degree	Bachelor	10	62.5	1	14.3
	Master	0	0	4	57.1
	Doctor	0	0	1	14.3
	Diploma	5	31.3	0	0
	No degree	1	6.3	1	14.3
Occupation	Music educator	11	68.8	0	0
	Music therapist	0	0	1	14.3
	Special educator	5	31.3	5	71.4
	Music educator and therapist	0	0	1	14.3
	full-time	12	80.0	4	57.1

	part-time	3	20.0	3	42.9
	missing system in occupation	1	0	0	0
Total		16	100.0	7	100.0

4 RESULT

In China, interviews of 8 special school were completed, and 16 questionnaires were took back from 7 special school.In Czech republic, 3 music activities recordings of institutions and 7 questionnaires were collected.

4.1 Questionnaires of educators and therapists

4.1.1 Basic personal information of respondents

In 23 respondents of questionnaires, there is only one male respondent. The age and work duration of all respondents are shown in Table 1.It is obvious that the largest proportion of the major of music educators in China is preschool education which are shown in Table 2. In addition, the degree level of respondents of Czech Republic is significantly higher than that in China. The proportion of full-time work form is 80% in China. It is higher than that in Czech Republic.

4.1.2 Information of students or clients faced by respondents

It is almost the same amount of students or clients faced by respondents in every music activity in these two country (Table 3). The similar part of the classification of students or clients are autism, mental retardation, physical disability and learning disability (Table 4).

Table 3 Amount of Children per Activity

		China	Czech Republic
Total	N	16	7
	Mean	4.50	4.86
	Median	5.00	5.00

Table 4 Participants of Music Activity

	China		Czech Republic	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Visual impairment	0	0	7	100.0
Hearing disability	0	0	3	42.9
Physical disability	4	25.0	7	100.0
mental retardation	14	87.5	7	100.0
Learning disability	4	25.0	5	71.4
Autism	16	100.0	6	85.7
Down syndrome	1	6.3	0	0
Schizophrenia	1	6.3	0	0
Other	1	6.3	0	0
Total	16	100.0	7	100.0

4.1.3 Resource of music activities

The Amount of hours of music activity per week in Czech Republic is a little more than that in China (Table 5). Instead of using of improvisation and composition method popularly in Czech Republic, respondents practice mainly the Orff method and receptive method in music activities in China. Respondents in two regions are both use music instruments and CD in music activities (Table 6). In addition, they both have the advantage of sufficient work experience and the lack of research ability (Table 6).

Table 5 Hours of Music Activity per Week

		China	Czech Republic
Total	N	15	7
	Mean	2.00	3.00
	Median	2.00	4.00
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5

Table 6 Resource of Music Activity

		China		Czech Republic	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Places for music activities	Normal classroom	13	81.3	5	71.4
	Music classroom	3	18.8	1	14.3
	Therapy room	0	0	5	71.4
	Playroom	0	0	1	14.3
Material and equipment	Textbook	3	18.8	1	14.3
	Score	4	25.0	1	14.3
	CD	11	68.8	6	85.7
	Digital	11	68.8	1	14.3
	Instrument	14	87.5	7	100.0
	Voice	0	0	2	28.6
	Inspiration	0	0	1	14.3
Methods of Music education and therapy	Orff	10	62.5	3	42.9
	Dalcroze	0	0	0	0
	Improvisation	5	31.3	5	71.4
	Composition	0	0	5	71.4
	Appreciation	11	68.8	6	85.7
	Recreation	2	12.5	5	71.4
	Other	1	6.3	0	0
Advantage	Sufficient teaching material	8	50.0	1	14.3
	Collaboration with professionals	5	31.3	6	85.7
	understanding of theory	3	18.8	2	28.6
	Sufficient work experiences	10	62.5	7	100.0

	Ability of research	2	12.5	1	14.3
	Aid of colleague	1	6.3	0	0
Total		16	100.0	7	100.0

4.1.4 Profession development of respondents

Although most of respondents agree that research plays an important role to improve the practice (Table 7), the average amount of research projects in which every respondent was involved per year is only 0.38 in China and 0.86 in Czech Republic (Table 8). Comparing with the amount of seminars in which respondents were involved per year in two regions, respondents of China participant more internal seminars and less external seminars. As to the effective way to improve practice, most respondents in China thought that visiting other professional institutions had very limited influence, and respondents in Czech Republic reported that long term study did not bring about great improvement as well (Table 7).

Table 7 Profession Development A

		China		Czech Republic	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Attitude about the research	Strongly disagree	1	6.3	0.0	0
	Disagree	0	0	0	0
	I do not know	0	0.0	2	28.6
	Agree	13	81.3	4	57.1
	Strongly agree	2	12.5	1	14.3
Perspective of effective program for improving practice	workshop	10	62.5	6	85.7
	Long-term study	9	56.3	1	14.3
	Visiting in other professional institution	3	18.8	6	85.7
	Lecture from experts	8	50.0	6	85.7
Total		16	100.0	7	100.0

Table 8 Profession Development B

		Research projects	Internal seminars	External seminars	Research projects	Internal seminars	External seminars
		China			Czech Republic		
Total	N	16	16	16	7	7	7
	Mean	.38	7.75	2.13	.86	2.29	4.43
	Median	0.00	4.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Minimum	0	1	0	0	0	0
	Maximum	2	60	12	1	10	10

4.1.5 Respondents' self-evaluation and perceptions on their work

Respondents reported the top two favorite experience of their students in music activities were re-creative and appreciation experience in China instead of appreciation and improvisatory experience in Czech Republic (Table 9). Beyond 85% respondents in Czech Republic thought that music activities had significant effects on the improvement of behavior, physical, interpersonal relationship and music skills. Respondents from China reported the most important effect of music activities was on the improvement of emotion (Table 9).
In China, respondents reported that primary situation they faced were the lack of professionals, appropriate teaching material and equipment. In Czech Republic, respondents had similar situation with the lack of equipment, space and the experts' supervision.

Table 9 Effects of Music Activities

		China		Czech Republic	
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Favorite experience of children with special needs	Improvisatory	4	25.0	4	57.1
	Composition	0	0	1	14.3
	Appreciation	9	56.3	5	71.4
	Re-creative	13	81.3	2	28.6
	Musical game	2	12.5	0	0
Effects	Cognition	7	43.8	5	71.4
	Physical	1	6.3	6	85.7
	Behavior	5	31.3	7	100.0
	Emotion	16	100.0	5	71.4
	Interpersonal	7	43.8	6	85.7
	Musical skills	8	50.0	6	85.7
	Articulation	1	6.3	0	0

4.2 Interviews and observations

4.2.1 Summary of interview recordings of 8 Chinese special institution

The general situation are as followed:
The average amount of students is 65. The age rage is mainly from 7 to 17. The top three classifications are mental retardation, autism and traumatic brain injury. The average rate of student to educator is 2.7:1 and almost 90% of educators are full-time employees. Every institution has specific schedule for music activities in every week and there are several performance events in every semester such as celebration of festival and concert. Most of these special institutions have no specific room for music activities but the normal classroom. There are limited instruments and music material in these institutions.

4.2.2 Summary of interview and observation recordings from 3 special institutions in Czech Republic

a. A kindergarten for children with special needs
There is 15 children from 3 to 7 years old and 6 full time educators. The music therapist is a part-time employee. She has music therapy sessions for 8 children every week. The therapist made individual plan for every clients with other educators and children's parents. Except 30 minutes of music therapy, music activities exist in the daily activities.

b. Two groups in special school A
The first group has 5 children with severe multiple impairment. The second group has 4 children from 11 to 19 years old. Various instruments were applied to receptive experience. In the process of therapy, it's significant that children like the music more than words.
c. Three group in special school B
In the first group, there are 10 children around 5 years old and 4 assistant educators. These children are with visual disability and mental retarded. The therapist lead children to sing and dance during the treatment. The music and movement focus on the development of children's cognition and sense. It's very obvious that children are happy and interest in these activities. The second group has 6 children from 14 to 18 years old. They are with autism and Down syndrome. The third group has 3 children with visual disability who are around 12 years old. The Swedish FMT-method is applied to the treatment. The FMT-method is a non-traditional method of music therapy. It is a method involving individual care and non-verbal communication with the patient. The method helps to stimulate logical thinking of the patient.

5 DISCUSSION

Due to the limited samplings and recordings, it merely indicate partial situation of special institutions in China and Czech Republic. Nonetheless, there are a few results can be found. It reminds us to discover more paths to improve our practice for children with special needs.
The results of this investigation indicate that the lack of music therapy professionals is the primary problem in Chinese respondent institutions. In 8 respondents of special institutions, there are only 3 music therapists in 2 institutions. The other 5 institutions have no music therapeutic activities. Although there are plenty of music educational activities, limited musical professionals is obvious. There are only 3 respondents whose major is music education in 16 respondents. The largest proportion of respondents' educational background is preschool education. These music educators have no special educational background. They normally learn more about special education while they worked (Li, 2006). In addition, the proportion of bachelor degree and above which respondents have in China is 62.5%. It's less than 85.7% in Czech Republic. Further, these music educators in China are used to apply the Orff music method and appreciation method in music activities. As to improvisatory method and composition method, it need advanced professional skills which are not easy to master by Chinese respondents.
Secondly, due to the diversity of children in special institutions, respondents both in China and Czech Republic are aware of the lack of music resource. They feel hard to find appropriate material for various children with special needs. In Zhejiang Province, the researcher found the similar situation that the pertinence of teaching material educators had were limited (Cheng, 2008).
Finally, the role of music therapy are not realized clearly both in China and Czech Republic. The absence of music therapist in Chinese special institutions already mentioned above. Although there are several music therapists in special institutions in Czech Republic, 42.9% of these therapists are part-time employees. Respondents suggested strongly that music therapy should be the regular part in special education. The specific role of music on improvement for children with special needs should be acknowledged widely (Cheng, 2008).

6 PROSPECT

Because the lack of professionals was a crucial problem impeding the development of music therapy, it must be considered not only to employ more music educator and therapist but also to improve professional skills of in-service clinicians and educators (Ma, 2010). In addition, the resources of music therapy for children with special needs are still very limited. There are two paths supposed to solve this problem: one is to encourage educators and therapist

implement more action research and case study with the professional supervision; the other is to establish a source center by professionals and experts in certain region to support the practice and research.

Reference

1. CHENG, Y. (2008). The Investigation on the status of Special Schools in Zhejiang Province. Mgr. diss., Nanjing Arts Institute.
2. DU, Q. (2011). The research progress of music therapy in China in last decade. *People's Music*, (1), 68-71
3. GARGIULO, R. (1997). Special education reform in the Czech Republic. European *Journal of Special Needs Education*, 12(1), 21-29.Doi:10.1080/0885625970120103
4. LI, P. (2006). The investigation of Music Education in Special Schools of Hunan Province. Mgr. diss., Hunan Normal University.
5. MA, H. (2010). The review of the development of music therapy in China. *Fujian Forum*, 263-264.

Project

This research was funded by the IGA project (IGA_PdF_2014014) of Palacký University.

Contact

Mgr. Yue Lu
Palacký University
Tř. Míru 113, Neředín, Olomouc 779 00, Czech Republic
Email: yue.lu01@upol.cz
Tel: +420 7350 72131

THE INTRODUCTION OF NEW LANGUAGE LEARNING TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT

Natalya Bazyljak

Abstract

The article deals with teaching innovations during the course of training of qualified specialists. The classification of teaching methods and techniques for distance learning is mentioned; periodicals are considered as the main tool in the system of media and propaganda; the implementation of cross-cultural communication and understanding of the inherent culture values in teaching humanities is supposed; the development of second language personality traits is defined; the effectiveness of multicultural education in direct intercultural communication as reasonable pedagogical environment is presented.

Key words: *language learning, technologies, multilingual environment, teaching methods, learners interaction, pedagogical environment, cross-cultural communication.*

1. TEACHING INNOVATIONS DURING THE COURSE OF TRAINING OF QUALIFIED SPECIALISTS

Teaching innovations during the course of training of qualified specialists should be conducted consistently and cover both general education (new teaching materials, new methods of testing, the use of modern information and communication technologies, communication method that converts information into knowledge and comprehension), and its experiences that allow you to combine the theory and training directly in the classroom to form different skills that will be useful for future professionals. All of these resources can provide communicatively oriented teaching of a foreign language, which takes out the great importance in modern workbooks, dictionaries, and other library resources.

Modern methods which deal with the prospect of the national education system are closely connected with the development of remote interactive learning. Teaching methods and techniques used for distance learning can be classified as follows:

- teaching methods through interaction of learners with educational resources with a minimum participation of teachers and students (self-learning). To develop these methods typical multimedia approach is applied with using various tools of educational resources: printed and published library resources, audio, video and educational materials taken from computer networks;
- individualized methods of teaching and learning, which are characterized by the relationship between one student with one teacher or one student with another student (learning "one to one"). These methods are implemented in distance education primarily using technologies such as telephone, e-mail, etc.;
- methods, which are based on providing students with educational material by a teacher when students do not play an active role in communication (learning "one to many"). These methods inherent to the traditional educational system get a new development based on modern information technologies;
- methods which have significant interaction between all participants of educational process (learning "many to many"). The development of these methods is associated with conducting of collective training discussions and conferences [1, p. 57-59].

Another innovation concerns the use of already known but still undervalued source of language and culture. Periodicals are traditionally considered as the main tool in the system of media and propaganda. Thus, a newspaper contains facts, their evaluation, and trends in contemporary reality. A newspaper expresses its position as to the most important political and social processes, provides a reader with the information on full picture of the world and promotes foreign languages as a condition for integration of the individual into the system of world culture, mutual understanding and cooperation between people. Therefore, students work with the newspaper in the classroom using a foreign language not only helps relieve barrier that closes access to the global information system, but also the develop the formation of an individual as an active member of society. In addition, printed periodicals enables students to acquire a unique variety of thematic vocabulary, so that the newspaper serves as a carrier of the most modern version of the language; it can be regarded as inexhaustible in terms of factual basis for communicative activity [2, p. 3].

To optimize the process of learning of foreign languages in a multicultural environment we proposed the implementation of cross-cultural communication in teaching humanities. Intercultural communication is a form of communication habits, which are characterized by adequate mutual understanding between two or more participants, belonging to different national cultures, in the communication process, intercultural competence, tolerance, and their desire for interethnic harmony in all areas of communication.

The outcome of intercultural communication depends on understanding of the inherent culture values and its success is due to the knowledge of the principles of communicative interaction, proper choice of special linguistic variants and discursive strategies used by the communicants. As a result, the mastery of verbal-semantic code in language learning (linguistic and conceptual world view of native speakers), foreign language communication skills are formed on an intercultural level, which is defined as adequate interaction with other cultures [3, p. 9].

The development of second language personality traits, through which appears the ability to participate effectively in intercultural communication is a strategic goal of multicultural education.

The contents of intercultural communication consists of:

- sociological and cultural knowledge;
- language skills (authentic and background vocabulary);
- knowledge of specific facts of national culture (national values and realities, character, stereotypes, symbols, culturally conditioned features of communication etiquette);
- verbal and nonverbal communication skills.

Methods of foreign languages teaching, according to S. Shatylov being communicatively oriented, should be whole, free from one-sidedness in the interpretation and solving of practical methodological problems. S. Shatylov notes that they should organically combine views which are opposed to each other but complement each another at the same time. This reflects the dialectical approach to the complex process of foreign language learning. Therefore, the method system can be neither "a new suburban" nor "a new grammar-translated" it should be, above all, coherent and rational [4, p. 27].

Methods should combine all variety of techniques, be flexible and differentiated, take into account all the factors that affect the success of training: age, interests and abilities of students, and the real conditions in which learning takes place. Thus, the combination of traditional and new teaching methods of language learning allows achieving a high level of proficiency in a multicultural environment.

A direct intercultural communication also plays an important role in language learning because it occurs, as a rule, in the language environment. It should be noted also that the notion of "socio-cultural environment" expanded because the environment become more multicultural and polymorphic. Migration of people facilitates migration of cultures, their interpenetration. But before we were saying that mutual interpenetration contributed to mutual enrichment, now one can not ignore the phenomenon of rejection of one culture by the other. And it is multi-level in nature: everyday, religious, aesthetic, etc.

The inner world of culture is in the process of global change, which needs to understand not only the amount of knowledge and ideas of reality but another way of thought. It should be laid into the consciousness of those who currently lives even pre-school period of life. If it is not done in time it is difficult to correct. But it may be completed only by those who had themselves followed the way of rethinking of previous experience, goals, objectives and content which successfully lead to the formation of a child's progressive thinking. The researchers see the future of the modern world in multicultural education, "primarily because it is opposed to the negative effects of globalization and at the same time puts the forefront of ethnic and religious differences" [5, p. 7].

1.1 Multicultural education

The effectiveness of multicultural education in direct intercultural communication provides reasonable pedagogical environment:

- taking into account the age and individual perception of other cultures;
- creation of mood and emotional atmosphere which helps introduce students to the world of another culture;
- establishing a dialogue with a person of another culture;
- identifying problems that hinder the successful implementation of intercultural communication and passing them to the discussion; introduction of stark relief during the cross-culture discussion;
- introduction of students into the experiment and cultural creativity during the process of cognitive activity;
- the use of regional factors as a means of cultural cognition of the nearest neighbours;
- direct contact with other cultures and so on.

Social and cultural knowledge, skills and abilities of verbal and nonverbal communication form the content of intercultural communication, which is the source of an individual’intercultural language competence which allows the ability of adequate understanding of different cultures, tolerance, desire for interethnic harmony in all areas of communication [3, p. 17].

As a universal means of interpersonal communication, a language performs the educational, developmental, humanistic, and function. Due to language an individual is formed as a human being and through the learning of a variety of languages – his/her perception of others as equal individuals. This, therefore, brings people together, and accordingly unites nations helping them to identify themselves as equal and at the same time as individual, specific [6, p. 108].

Expanding the international ties Ukraine is outliving the internationalization of all aspects of social life. Foreign language is really necessary in various spheres of human activity. It is an effective factor in socio-economic, scientific-technical and general progress of society. Our country has clearly defined guidelines for entering the educational and scientific community in Europe, realizing modernization of educational activities, joined the Bologna Process,

which provides for the democratization and humanization of education and compulsory mastering one or two foreign languages.

1.2 Modern learning conceptions

In modern learning conceptions a foreign language is seen as a reflection of the peoples and cultures as a means of knowing a foreign language culture. Social need implies not only the formation in students who study a foreign language required foreign language skills but also to get acquainted with the culture through the language of the country, its traditions, history and modernity. It is also best performed by direct contact with native speakers in language cultural environment.

The modern concept of foreign language learning is based on the integrated study of language and culture, using the national component, based on knowledge of their country, the history of its people, its traditions, customs, etc., i.e. dialogue between native and foreign cultures. The main purpose of such education is teaching language through culture and culture through language [7].

Getting to know the culture of a foreign country whose language was taught was one of the main tasks in the days of antiquity. Teaching classical languages through interpretation of religious texts did not carry out without commenting. In the teaching of living languages of the end of the XIV century in the first place, along with spoken language the acquaintance with the realities of the country was introduced (*kulturkunde* in Germany, *language and area* in American schools, *langue et civilisation* in France, *linguacultural studies* in Great Britain). [8, p. 46].

Foreign language helps students learn the spiritual wealth of a people, better understand the culture of the nation, their education level increases, and thus adapts to modern educational and scientific environment. Introduction to the process of foreign language teaching geography allows you to store items of interest in study. The second principle is forming in learners positive attitude native speakers, because language learning is aimed to nations drawing together.

Above all, we must make sure that those who study a foreign language could become its effective users. Therefore, they should not only acquire the relevant knowledge but also develop skills to use linguistic forms for real communicative purposes, use them in real life situations. Any university language course must necessarily focus on the specifics of future student's specialty, focus on professional communication, development of professional vocabulary [9, p. 5].

1.3 Education development vector

As mentioned above, the main vector of education development is the establishment of a common European education area based on the Bologna Declaration, which includes several different innovations. An important rule of Bologna collaboration of educators is to increase staff and student mobility, students', level of self-organization. For our faculty body it is a new concept in content and opportunities for the organization. We are accustomed to the work or study in one (own) school/college/university and suspiciously treat those who want to continue the course in other university [10, p. 552].

A main obstacle to mobility is the knowledge (or rather ignorance) of a foreign language. The current system of language education for non-linguistic institutions does not provide the necessary training for foreign language level. Students generally have language practice only in the form of specific texts translation. Therefore, the most urgent question nowadays is implementation of the Bologna process fundamentals in practice by promotion of multilingual

education for the greatest possible number of people. For many European countries advanced knowledge of two foreign languages besides their mother tongue is the minimum necessary for life and employment. Such goals should be set by Ukrainian education.

Most scientists and linguists (Kuzovlev V., V. Korosteleva, E. Pasov, A. Mirolubov A., I. Rakhmanov, V. Tsetlin et al.) argue that learning of foreign languages, not its result, can and should contribute to the overall education of students.

Researchers V. Kuzovlyev, V. Korostelyev, E. Pasov offer the education content analysis aspect, which emphasizes that learning foreign language culture is used as an instrument of national, moral, ethical, aesthetic, labour, international and patriotic education [11, p. 7].

Multicultural environment sharply raises the problem of tolerance as respect of others people's values, and even more - a position that involves widening the circle of personal value orientations through positive interaction with other cultures. Tolerance at its core is the process of enriching of new cultural values, social experience. Active moral position and psychological readiness for tolerance are the main components of the tolerance concept. Naturally, these components do not occur in a vacuum and are not, like any social quality, innate. [12, p. 7].

1.4. Self-education and self-change

One of the main goals of modern university education is to develop in students the need for self-education and self-change. A student interested in restructuring him/herself as an individual and future specialist will require changes not only in the content of higher education, but also the conditions under which it is implemented. The main objective in teaching foreign languages at universities is to teach students to use languages as a means of communication in all types of speech activity as well as being able to continue self education activities to improve language skills.

However, modern high school turns out a number of contradictions for independent work of students, namely:

- between the requirements for a high level of students' autonomy in their educational activities and its actual lack at the time of their entering a university;
- between practical significance of students' self-education and lack of scientific theory and its practical organization in the educational process of higher school;
- between the level of students' ability to self-improving and quality teaching methods used at high school;
- between the objective need for an integral methodical system of foreign language teaching for students of non-linguistic specialties corresponding to the conceptual understanding of the information technology importance in the learning process which contributes to the development of future professionals and lack of theoretical and practical elaboration of this issue.

2. CONCLUSIONS

1. The analysis of methodology and practice of high school education showed that at the present stage of human development theoretical and practical comprehension of language strategies is influenced by a number of factors that can be grouped in following areas: globalization trends that exacerbate the need for inter-ethnic and cross-cultural mutual understanding and an effective intercultural dialogue. The importance of an expansion and popularization of uniform means and mechanisms of communication is an acute issue related to globalization and the desire of open borders and facilitation of migration, which is similar

to the above mentioned consequences for intercultural communication and language strategies; in accordance with such conditions and changing parameters of intercultural communication processes; on the one hand, some barriers to these processes are removed but opened previously unknown ones: removing some external obstacles of intercultural communication, opening the internal complications associated with lack of certain communicative competence in business communication; information revolution, which includes both intensification of information exchange, increase the value and impact of information on social processes, and increase the role and place of information systems and technologies in various spheres of society. Since the effects of these trends apply to means of information transfer, it requires the proper adjustment of language policy, language strategies and technologies.

2 Knowledge of world languages, as well as knowledge as much as possible any foreign languages in the modern world today is a prerequisite for the establishment and deployment of fruitful economic, political, cultural and personal contacts. It is necessary for the formation of a professional which would be competitive at the European and global labour market. This requires effective language strategies that are aimed at consistent study of languages of national and international communication. Therefore, actual language strategies are designed to teach a foreign language as a tool for intercultural communication and implementation in a non-confrontational dialogue of cultures and civilizations.

3 Language strategies have direct access to the practice and therefore are the main issues of pedagogy. However, they are somehow closely related to language policy and must follow it. Therefore, the most striking differences in the methods and features of the implementation of language policies in education are correlated with the degree of openness of the boundaries of the social system. Open system is characterized by more acute need for dealing with linguistic boundaries using at least popularizing the use of world languages and languages of other ethnic groups within the country; it has more freedom of choice and speech communication and tangible tolerance in this matter and wider range of technologies and teaching methods.

4 Implementation of language strategies is the social condition of Ukraine's entry into the European and world educational and cultural area. The reality today is the expansion of international relations of Ukraine and its integration into the world community. Under these conditions, more attention is paid to the study of foreign languages, and this applies to all areas of life, where the foreign language is a key to the development of international relations, scientific conferences, cultural exchange between different countries and exchange of information. Multilingualism and multiculturalism are considered necessary for the citizens of the new Europe and, consequently, Ukraine.

Sources

1. ANDRUSHCHENKO, V. *Orhanizovane suspil'stvo [Organized Society]*, 6. issue. Kiev: In-t vyshch osvity APN Ukr, 2006. 583 p.
2. ARTEMCHUK T. *Pro suchasni pidhody do vyvchennja I vykladannja inizemnoii movy [On Modern Approaches to Teaching and Learning of Foreign Languages]* 9. issue. Kiev: Ridna shkola, 2003. – P. 45 – 51
3. BORYSENKO V. *Vyzovy sovremennoi epohi I prioritetnyje zadachi pedahohicheskoi nauki [Challenges of Modern Times and the Prior Problems of Pedagogy]* 1. issue. Kiev: Pedagogika, 2004. – S. 6-9.
4. VDOVTSOVA S. *Spivvidnoshennja zahal'noosvitnih I profesijnyh komponentiv u movnij osviti studentiv industrial'noho koledgu [Ratio of General and Special Components in Language Education of Industrial College Students]*. Avtoref. dys…

kand. ped. nauk: 13.00.02 / S. A. Vdovtsova; In-t pedahohoky APN Ukraiiny. – K., 2004. – 20 s.
5. HALUZA L. *Formuvannja myrotvorchyh pohljadiv studentiv pedvuziv v procesi vyvchennja inozemnoi movy [Peace Views Formation in Students of Pedagogical Colleges during the Foreign Language Learning]* Avtoref. dys… kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. F. Haluza In-t pedahohoky APN Ukraiiny. – K., 1998. – 21 s.
6. HURMAZA V. *Rol' mizhkul'turnoho aspektu u vukladanni inozemnoi movy [The Role of Cross-cultural Aspect in a Foreign Language Teaching][Електронний ресурс]*//Materialy P'jatoji Vseukr. nauk.-prakt. internet-konferentsija Suchasnyi sociokul'turnui prostir 2008. – Ser. Pedahohoka. – Режим доступу: /http://inkonf.org/
7. ZUBOV A. *Informatsionnuje tehnolohija v linhvistike [Information Technologies in Linguistics]*. – M.: Akademia, 2004. – S. 27.
8. SAJENKO N. *Periodychna presa jak zasib ovolodinnja inozemnoju studentamu vushchuh tehnichnuh navchal'nuh zakladiv [Periodicals as a Means of Foreign Language Mastering by Technical Colleges Students]* Avtoref. dys… kand. ped. nauk: 13.00.09 / N. V. Sajenko. – Khark. derzh. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – Kh., 2003. – 21 s.
9. SKUBASHEVS'KA T. *Movni stratehii u formuvanni mizhkul'turnoho dialohu u jevropejs'komu prostori (social'no-filisofs'kuj analiz) [Language Strategies in Formation of Intercultural Dialogue in European Area (Socio-Philosophy Analysis)*] Avtoref. dys… kand. filosof. nauk: 09.00.10 / T. S. Skubashevs'ka; In-t vushch. osvity APN Ukraiiny. - К., 2005. - 19 s.
10. SKUBASHEVS'KA T .*Rozvytok movnyh stratehij tai h rol' u zmitcnenni mizhkul'turnoho dialogu [Language Strategies Development and Their Role in Improving of Intercultural Dialogue]* / Mul'tyversum. Filisofs'kyj al'manakh. 42 issue . – Kiiv. – S. 108-116.
11. SOLODKA A. *Polikul'turne vyhovannja starshoklasnykiv u protsesi vyvchennja humanitarnyh predmetiv [Multicultural education of Senior Schoolchildren in the Process of the Humanities Study]*: Avtoref. dys… kand. ped. nauk: 13.00.07 / A. K. Solodka; In-t probl. vyhovannja APN Ukrainy. – K.: 2005. – 20 s.
12. KHOMENKO L. *Dosvid rozrobky metodiv dystantsijnoho navchannja inozemnyh mov u NAU [The Experience of Foreign Language Remote Study Development in NAU]* /Naukovi dopovidi natsional'noho ahrarnoho universytety. 1 issue. –K.: In-t probl. vyhovannja APN Ukrainy, 2005. – S. 55-62.

Contact

Doz. Nataliya Bazyljak, assoc.prof.
L'viv State University of Physical Culture
Department of Ukrainian and Foreign languages
Kost'yushky Str., 8 , Lviv, Ukraine
Tel: + 380674783609
email: nataly-best@gmail.ru

KOMUNIKACE PŘI ROZVOJI KVALITNÍHO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

COMMUNICATION FOR DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY

Naděžda Petrů, Maroš Marejka

Abstrakt

Cílem vysokoškolského vzdělávání by mělo být dosažení komplexních znalostí a vědomostí studentů, odborných dovedností a obecných způsobilostí v rámci vybraného studijního oboru a zaměření. Autoři tohoto příspěvku – jak z pohledu pedagoga, tak z pohledu studenta – jsou přesvědčeni o tom, že ne vždy a ne ve všech předmětech se toto daří. Příspěvek je zaměřen na zdůraznění významu nových technologií a moderních způsobů vzdělávání pro rozvoj kvality, pro zajištění uplatnitelnosti absolventů na pracovním trhu. Diskutuje technologické a komunikační možnosti, jejichž využití ve výuce očekává dnešní mladá generace. Uvádí pedagogickou strategii zaměřenou na aktivizační formy výuky, apeluje na průběžnou domácí přípravu studentů. Teoretická východiska jsou doplněna o poznatky z reálné praxe autorů. Závěr obsahuje návrhy řešení a význam komunikace naplnění cílů kvality pro vytváření kladného image školy.

Klíčová slova: *kvalita, vzdělávání, trend, komunikace, výstupy z učení, dovednosti*

Abstract

The aim of higher education should be to achieve comprehensive knowledge and student knowledge, professional skills and general competencies within the selected field of study and focus. The authors of this paper - both the teacher and the student perspective - are convinced that it is not always in all subjects doing this. The paper is focused on highlighting the importance of new technologies and modern methods of education for the development of quality to ensure the employability of graduates in the labor market. Discusses the technological and communications possibilities, the expected use in teaching today's young generation. Presents pedagogical strategy aimed at activating forms of teaching, appeals to the ongoing preparation of domestic students. Theoretical solutions are supplemented by findings from the real experience of the authors. Conclusion contains proposals to address the importance of communication and meet quality objectives for creating a positive image of the school.

.***Key words:*** *quality education, trend, communication, learning outcomes, skills.*

1 BUDOUCNOST KVALITNÍHO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Celosvětově je nezbytné neustále vytvářet myšlenkovou a znalostní kapacitu, zdokonalovat profesionální přípravu odborníků pro řízení a studium vysokého školství. Je neoddiskutovatelným faktem, že vysoké školství je klíčovým prvkem globální znalostní ekonomiky, má význam pro sociální mobilitu i rozvoj pracovní síly na celém světě. Proto vyžaduje vysokou profesionalitu, dostatečnou poznatkovou základnu, odbornou přípravu vyučujících i v didaktických schopnostech, odpovídající kvalifikaci vrcholového managementu k řízení vysokoškolské instituce, kvalitní interní i externí komunikaci.

Analytické centrum společnosti The Economist Group (The Rconomist Intelligence Unit) publikovalo v březnu 2014 výsledky studie Higher education in the 21st century. Závěrečná zpráva je členěna do tří oblastí změn. Jsou jimi:

- Internacionalizace vysokoškolského vzdělávání, způsoby a problematika získávání studentů.
- Financování vysokých škol.
- Nové technologie ve výuce, vyučování a učení.

Tyto tři oblasti jsem navzájem propojeny, vedou k postupné proměně paradigmatu vysokého školství, k nutnosti většího porozumění potřebám, požadavkům a očekávání studentů i všech zainteresovaných stran, k vytváření hodnoty a k inovativním formám výuky. Právě poslednímu tématu – novým technologiím a způsobům vzdělávání se bude věnovat níže uvedený text.

1.1 Rozvoj vysokoškolského vzdělávání pohledem kvality

„Celopodnikové řízení kvality je revoluce myšlení v managementu“. *Kaoru Ishikawa*

Hlavní prioritou škol je ve většině případů kvalita vzdělávací činnosti. Obtížnost tohoto úkolu začíná v nesnázích shodnout se na vysoké škole většinově na parametrech kvality, na jejím hodnocení, uskutečňování v reálném životě. Nesnadné je prosazování a vyžadování kvality po vyučujících a dalších pracovnících. Vysoké školy obklopuje turbulentní prostředí - pokud někdo dosáhne určité úrovně kvality, vždycky přijde nový podnět, nová technologie a zjištění, že některé věci, některé procesy, lze dělat či řídit ještě lépe – tzn., že laťku kvality lze neustále zvyšovat. **Kvalitu vzdělávací činnosti nelze oddělovat od ostatních činností.** Nelze oddělit kvalitní vzdělávání od kvalitního výzkumu. S kvalitou jsou propojeny i další strategické priority - inovace studijních programů, přizpůsobení studijních programů požadavkům praxe, zájem o uplatnitelnost absolventů, zajištění a efektivní využití finančních zdrojů, zlepšení infrastruktury, zlepšení interní a externí komunikace atd. – to všechno jsou spojené nádoby. Z tohoto pohledu je pro vysoké školy velmi náročným úkolem stanovit kritéria implementace změn, způsoby vyhodnocování jejich dosažené úrovně, konkretizace strategických cílů pro jednotlivá pracoviště, akademiky i podpůrný personál.

Pokud chce škola dosáhnout strategických cílů a plánovaných výsledků, je nutné vždy všechny činnosti, které ji vedou k naplnění stanovené vize, řídit. Škola musí fungovat jako živý organismus. Jestliže zasáhne do některé části (např. zvýšení počtu studentů, snížení finančních dotací), důsledky se objeví v části jiné (snížená úroveň výuky, zvýšení počtu studentů ve skupinách). Při řízení změny a růstu se škola neobejde bez nového uspořádání a nově popsaných procesů. Kauzální vztahy hrají ve škole velkou roli a bez porozumění jednotlivým prvkům a sledování logických zákonitostí ji nemůžeme úspěšně řídit. Trvalé zlepšování výkonnosti školy je nezbytným předpokladem jejího úspěchu na trhu. Předpokladem je kvalitní management. Jeden z nejvýznamnějších autorů v oblasti managementu posledních let P.Drucker o managementu říká: “management nikdy nemůže být exaktní vědou, nýbrž je především činností, která je založena na schopnostech a na intuici, které pomáhají vedoucím pracovníkům při plnění jejich úkolů.“

Při budování jakéhokoli systému řízení je nutno respektovat kritické faktory úspěchu. Jak uvádí Nenadál: „mezi manažery téměř všech našich i zahraničních organizací panuje

v současné době poměrně vzácná shoda v pohledu na to, co to jsou tzv. kritické faktory úspěšnosti. Obvykle jsou v této souvislosti uváděny: jakost, náklady, čas a znalosti zaměstnanců.“ Pokud shrneme důvody, proč je nutné trvale vytvářet a budovat i ve vysokoškolském prostředí systémy řízení, respektive kvalitní řízení respektive řízení kvality, je možno použít citát profesora Vebera: „Jedním z důvodů, proč organizace věnují pozornost jakosti, jsou i souvislosti mezi jakostí a jejím dopadem do ekonomiky firmy. Je mimo veškerou pochybnost, že vysoká úroveň jakosti, zejména užitných vlastností, které zákazníci vyžadují a ocení, se kladně promítne do takových ukazatelů jako je podíl na trhu, tržby, zisk. Příznivé zkušenosti s dosavadními službami se mohou projevit v podobě věrnosti, udržení kontaktů.“ Také Ishikawa, jeden z guruů kvality říká: „Řízení jakosti začíná a končí vzděláváním. K prosazování řízení jakosti se musí v jakosti vzdělávat všichni pracovníci, od prezidenta k řadovým dělníkům. Řízení jakosti je revoluce myšlení v managementu, proto se musí změnit myšlení všech zaměstnanců. Aby se to podařilo, musí se zdělávání opakovat znovu a znovu.“ Z tohoto důvodu je také trvalou nutností při budování a rozvoji systému řízení trvalá podpora a aktivní zapojení celého managementu a všech zaměstnanců.

Dosud jsme hleděli na kvalitu spíše pohledem školy – producenta hodnot. Pojďme se nyní podívat na pohled zákazníka – tedy primárně studenta, ale též potenciálního zaměstnavatele, rodiče atd, Globální ekonomika, internet, telekomunikace, mobilní technologické a znalostní transfery, studentská i pedagogická mobilita přinášejí viditelný posun od tradiční hegemonie producenta hodnot k trvalé nadvládě zákazníka a spotřebitele. Výsledkem je i nový pohled na kvalitu z hlediska zákazníka/spotřebitele. Obecně každý zákazník dává přednost vyšší kvalitě, nižší ceně a rychlejšímu uspokojení – současně a najednou. Důraz již není na „nebo“, ale na **„a“**. Tedy, cena **a** kvalita **a** způsob vzdělávání **a** způsob hodnocení **a** získání znalostí a dovedností **a** uplatnění v praxi a … atd. Neexistuje zákazník, který by nedal přednost eliminaci rozhodovacích kompenzací, který by nechtěl vše najednou. Zákazník netouží být uspokojován *per partes.* **Uspokojení zákazníka není separováno podle jednotlivých dimenzí, ale existuje pouze jako integrovaný soubor neoddělitelných a vzájemně se podmiňujících hodnot.** Dle Jakubíkové „Zákazníkům je nutno nabízet hodnoty a řešení, ne produkty a sliby. Dnešní zákazníci mají málo času, ale množství informací. Za své peníze očekávají vysokou kvalitu, lepší služby, vyšší hodnotu.“

Studenti i pedagogové mohou porovnat nabízenou kvalitu zahraničních vysokoškolských institucí s vlastní „alma mater“. Posilování mobility (zvýšit míru výjezdní mobility diplomové i kreditní do roku 2020 o 20%) je zejména v Evropě jedním z hlavních cílů kvalitní vzdělávací politiky. Mobilita má své jednoznačné přínosy. Může se zvýšit kvalita studia, zejména v případě diplomové mobility, kdy studenti ze zemí, které své vysoké školství teprve rozvíjejí, odcházejí studovat do zemí s vyspělým vysokoškolským systémem. Posílení jazykových dovedností a interkulturního vzdělávání, rozhledu. Lepší zaměstnatelnost absolventů, zejména na mezinárodním trhu práce. Kvalitní zahraniční studenti magisterských a doktorských programů by měli udržet evropská „znalostní odvětví“ nad vodou. Kvalita získaná mobilitou předpokládá i získání různých měkkých dovedností včetně zpracování informací, interpersonální komunikace, schopnosti učit se, prezentovat a obhájit výsledky své práce. Tyto dovednosti by měly pomoci studentům i pedagogům přestát nejistoty rychle se měnícího trhu práce.

2 NÁSTROJE KVALITNÍ VÝUKY

Setrvačnost, skepticismus a strach ze změny může vytvořit mix, který brzdí kreativitu vyučujících i studentů, potlačuje inovace a zadržuje pokrok, který přinášejí a umožňují nové

technologie, nové vyučovací metody. Ve světě vzdělávání je konvenční tradicí, že studenti sedí v posluchárně a v rámci přednášky naslouchají vyučujícímu, který podává systematický teoretický výklad dané disciplíny. Přednášku obvykle doplňuje seminář a cvičení, většinou založené na uvádění praktických příkladů, kdy cílem je prohloubení teoretických poznatků – mnohdy dalšími teoretickými poznatky. Není to však jediný způsob výuky. Psychologické i sociální vědní výzkumy na VŠ jasně dokazují, že vědění studentů není kopií toho, co bylo odpřednášeno, zvládnout dovednosti nelze na základě toho, že jim byly ukázány. Důsledkem memorování je pouhá mechanická reprodukce znalostí nebo nápodoba dovedností (povrchový přístup k učení). **Studenti potřebují dělat činnosti, které se mají naučit, je nutno je přivést k tzv. hloubkovému přístupu ke studiu.**

Jak vést vysokoškolskou přednášku, cvičení, seminář vzhledem k současným trendům?

Dnešní mladí lidé jsou "digitální domorodci" závislí na mobilních technologiích. Žijí ve světě Google, YouTube, Twitteru, Facebooku, Snapchau, Instagramu a mnoha dalších forem sociálních médií. Pokud si vyučující nepřipustí tuto realitu, pokud nebudou držet krok s trendy a měnícím se prostředím, pak se jejich chování dá považovat za nezodpovědné. Nositel Nobelovy ceny fyzik Carl Wieman zveřejnil podcasty všech svých běžných přednášek a studijních materiálů pro studenty v digitální formě. Reálný průběh svých přednášek zpřístupnil na svém YouTube kanálu, na iTUnes U, na videích Open University. Měl odvahu použít technologii inovativním způsobem, ochotu riskovat a zkoušet nové způsoby, jak studenty zapojit do výuky. Tím, že studenti vyhledávali i v průběhu přednášek informace na internetu, posuzovali pravdivost a originalitu zdrojů, porovnávali vyučované s poznatky z internetu, diskutovali různé přístupy, sdělovali své názory, zkušenosti, interaktivně se do výuky zapojili a nenásilnou (aktivizační) formou výuky získávali požadované vědomosti.

V pedagogickém pojetí L. Andersena je pedagogickou strategií **zabývání se myšlenkami**. Vysokoškolský student udrží pozornost při souvislém výkladu cca 15 – 20 minut, poté jeho pozornost klesá. Pozornost klesá též v okamžiku, kdy student pouze naslouchá látce, ke které nemá potřebné prerekvizity. S tímto pojmem úzce souvisí příprava studenta na přednášku, na cvičení. Petr Piťha upozorňuje, že „bez potřebného množství vědomostí člověk dost dobře nemůže přemýšlet, protože nemá o čem a novou informaci nemá kam zařadit a s čím srovnat.“ V praxi se osvědčilo zadávat studentům konkrétní úkoly k nastudování na další přednášku, přípravy zkontrolovat, využít během přednášky k diskusi - učíme studenty disciplinovanému přístupu k domácí přípravě, nutíme je myslet, pečujeme o jejich kreativitu, motivujeme je k aktivnímu přijímání informací. V úvodu přednášky by měl být stanoven cíl a problematika, která bude řešena. V závěru pak vyhodnocení splnění stanoveného cíle a možnosti řešení problematiky vzniklé na základě nikoli povrchní diskuse. Do výkladu je nutno zařadit činnosti vedoucí studenty k aktivní účasti. Mohou mít formu:

- odhalení a opravy úmyslné chyby v prezentaci, obrázku,
- výběru a odůvodnění správného řešení ze všech navržených,
- brainstormingu,
- uspořádání rozházené struktury (slov, tvrzení),
- vypracování myšlenkové mapy sledující výklad od základní myšlenky k souvisejícím tématům, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému,

- hraní rolí,
- řetězové, panelové diskuse,
- modelová situace s emocionálním prožitkem,
- práce ve skupinách, kdy studenti řeší zadaný problém, kasuistiku, toto po cca 10 minutách práce ve skupině prezentují a obhajují v diskusi s ostatními skupinami. Tím dochází ke stimulaci pozornosti, zmírnění trémy a procvičování prezentačních dovedností.
- využití videa, audionahrávky, modelů a simulací, interaktivních tabulí atd.

Primární roli ve způsobech vzdělávání na vysoké škole by měly zastávat činnosti studujících. Vyučující by měl vytvářet podmínky pro aktivní zapojení studentů, pro naplnění zamýšlených výstupů z učení specifikovaných v sylabech a studijních oporách v definovaných znalostech, způsobilostech a dovednostech studenta jako aktivního účastníka vzdělávacího procesu.

Práce pedagogika však nekončí „interaktivním odpřednášením tématu“ v rámci výuky. Pedagog by měl po každé výuce v rámci vlastní sebereflexe vyhodnotit průběh výuky, zda a kolik studentů bylo aktivně zapojeno, zda získali předpokládané kompetence a požadované dovednosti. Vyhodnotit a ověřit reálnost stanovených studijních cílů, průběžně přehodnocovat případnou obsahovou předimenzovanost předmětu. I zde platí „méně je někdy více.“ Pedagog by měl studentům poskytnout zpětnou vazbu proto, aby student věděl, jak v učení postupuje (tzv. formativní hodnocení). Hodnocení nemusí být prováděno pouze pedagogem, ale i studenty – sebehodnocení, vzájemné hodnocení, posouzení práce skupiny jinou skupinou studentů.

Přednáška, cvičení, seminář, hodnocení atd. by však měla mít svůj řád a pravidla – včasný příchod všech zúčastněných, zodpovědná domácí příprava, smysluplná diskuse, respektování názorů ostatních, hodnocení předem a jasně vytyčených priorit … Pokud řád chybí, změní se škola na zábavné zařízení, přednáška na multimediální show či divadelní výstup přednášejícího.

3. POZNATKY Z REÁLNÉ PRAXE

Zatímco v roce 2001 studovalo v ČR 209 935 studentů, v roce 2013 je to 377 987. Pro případ tohoto příspěvku se zaměříme na studenty prezenční formy studia. Zvyšující se počet studentů (viz Tabulka 1) a snižující se veřejné výdaje na financování škol vedou mimo jiné k vyššímu počtu studentů ve skupinách na přednáškách a cvičeních, k snížení časových dotací výuky předmětů, k zvyšování poměru počtu studentů k počtu pedagogů. Vyšší počet studentů klade vysoké nároky na vzdělávací proces i na vyučující. Úspěšně aplikovat přístup zaměřený na studenta, na hloubkové porozumění, se tak stává velmi obtížným a závisí pouze na kreativitě, didaktické způsobilosti a přístupu pedagoga, který většinou není motivován k využívání aktivizačních forem výuky. Návrh řešení – financování vysokých škol na základě kritérií excelentní kvality, definovat měřitelné cíle kvality, vytvořit motivační systémy pro zvyšování kvality pedagogického procesu.

Tabulka 1: Celkový počet a rozložení studentů prezenční formy studia VŠ v ČR (akademický rok 2013/2014)

	Celkem v prez. A komb. formě	Z toho v prezenčním studiu				
		celkem	v typu studijního programu			
			bakalář-ském	magister-ském	navaz. Magister ském	doktor-ském
2013 - poprvé zapsáni VŠ celkem	**68 299**	**56 329**	**52 488**	**5 877**	**26 961**	**3 848**
2013 - občané ČR	58 974	47 660	45 191	4 355	23 674	3 122
2013 - studující s cizím státním obč.	9 325	8 669	7 297	1 522	3 287	726
2013 - veřejné vysoké školy	60 156	51 182	47 292	5 877	25 123	3 843
2013 - soukromé vysoké školy	8 144	5 148	5 197	–	1 838	5
2013 - celkem studujících	**377 987**	**283 253**	**173 073**	**31 627**	**65 523**	**13 030**
2013 - občané ČR	336 342	247 802	153 968	24 818	58 081	10 935
2013 - studující s cizím státním obč.	41 645	35 451	19 105	6 809	7 442	2 095
2013 - veřejné vysoké školy	334 046	262 735	156 630	31 627	61 479	12 999
2013 - soukromé vysoké školy	43 941	20 518	16 443	–	4 044	31

Zdroj: zpracováno autory dle MŠMT.CZ [online]. *Statistické výstupy a analýzy, terciální vzdělávání.* 1.1.2014. © 2013 – 2014 MŠMT [Cit.2014-11-01] Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/terciarni-vzdelavani

Ne vždy jsou důsledně propojeny výstupy z učení, způsoby vzdělávání a způsoby hodnocení, chybí provázanost samotného kurikula. V sylabech jsou používány obecné popisy výstupů (student se seznámí, student pozná…), které jsou těžko vyhodnotitelné. Návrh řešení – nezaměňovat výstupy z učení - odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti. Odborné znalosti by měly zahrnovat vše, co student umí vysvětlit, analyzovat, syntetizovat, vyhodnotit, srovnat … (deklarativní znalosti studovaného oboru). Odborné dovednosti – situace, kdy student umí používat své znalosti v praxi – co umí realizovat, navrhnout, vyřešit, vytvořit, zlepšit… (funkční dovednosti ve studovaném oboru). Obecné způsobilosti vyjadřuji, v jakém kontextu a s jakou mírou samostatnosti a odpovědnosti je nositel kvalifikace schopen uplatňovat odborné znalosti a odborné dovednosti. Za obecné způsobilosti je možno považovat schopnost prezentace, tvorby úsudků, jejich formulace. V sylabech a studijních oporách rozpracovat aktivity vyučujícího a aktivity studentů. Formulovat výstupy z učení daného oboru, ty rozpracovat na úroveň jednotlivých předmětů, návaznost jednotlivých předmětů definovat v prerekvizitách. Nehodnotit to, co je snadno hodnotitelné – výsledky testu, ale hodnotit reálně osvojené komplexní znalosti a dovednosti aplikováním inovativních forem hodnocení.

Rozsáhlý a dlouhodobý (longitudinální) výzkum významného amerického sociologa profesora Richarda Aruma a jeho kolegyně docentky Josipy Roksové publikoval výsledky testů CLA (*Collegiate Learning Assessment*), které se zaměřují především na schopnost porozumět textu, rekonstruovat hlavní argumenty a na úroveň písemného projevu, tedy na dovednosti, na nichž je založeno kritické myšlení. Uvedli, že v průběhu posledních padesáti let došlo k rekordnímu snížení času, který američtí studenti věnují studiu. Ještě v šedesátých letech téměř 70 % studentů příprava do školy zabrala více než 20 hodin týdně. Dnes stráví nad učebnicemi stejně dlouhou dobu již jen 20 % studentů. Autoři jsou přesvědčeni o tom, že kritické myšlení zdegenerovalo a stala se z něj pouhá fráze a že se za ním skrývá leccos, jen

ne dovednost založená na hodinách strávených nad obtížnými texty a nad psaním seminárních prací. Vraťme se však do českého prostředí. Tabulka 2 uvádí průměrný počet hodin týdně strávený studiem a prací podle oborů vysokoškolského studia.

Tabulka 2: Průměrný počet hodin týdně strávený studiem a prací podle oborů vysokoškolského studia

studium	studium ve škole	samostudium	placená práce
právnické	11,9	9,2	35
pedagogické	10	8,4	30,2
zdravotnické	19,7	10,7	29,3
humanitární	12,8	9,1	28,6
ekonomické	12,4	8	26,4
zemědělské	15,5	8,5	20,7
přírodovědné	16	10,8	20,7
technické	22	11,1	18
umělecké	21,7	13,4	17,8

Zdroj: FISCHER, J., VLTAVSKÁ,K. a kol. [online]. KREDO. *EUROSTUDENT V: Vybrané výsledky šetření v ČR.* 19.11.2013. s. 78 © 2013 – 2014 MŠMT [Cit.2014-11-01] Dostupné z http://kredo.reformy-msmt.cz/vybrane-vysledky-eurostudent-soubor

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že ani studenti v ČR nevěnují domácí přípravě velkou pozornost. Návrh řešení - podpořit studující v hloubkovém porozumění rozvíjením zájmu a motivací k domácí přípravě a samostudiu, které může vycházet i z probíhajících pracovních aktivit. Zájem studujících bude dán atraktivitou vyučovaného tématu, relevantními a smysluplnými výstupy použitelnými v praxi. A jsme zpět u aktivního zapojení studentů, způsobu hodnocení cílových činností a konstruktivního propojení oborů s potřebami a požadavky pracovního trhu. Jinými slovy – pokud by škola dokázala zajistit zaměstnatelnost studentů v daném oboru na základě stanovených kvalitativních požadavků, pak by vytvořila motivaci studenta pro jeho hloubkový přístup ke studiu.

Všechny tyto činnosti se neobejdou bez řízeného procesu marketingu a komunikace školy se všemi zainteresovanými stranami. Marketing vysoké školy Světlík definuje jako „*proces řízení, jehož výsledkem je poznání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojení potřeb a přání zákazníků školy efektivním způsobem, zajišťujícím zároveň splnění cílů školy.*“ V neustálém komunikačním kontaktu musí být pracovníci vysoké školy mezi sebou, vyučující se studenty, studenti se studenty, škola s rodiči, škola s odbornou i širokou veřejností, se zástupci zaměstnavatelů, vědy a výzkumu, v neposlední řadě s MŠMT a akreditační komisí. Škola by měla informovat o inovovaných výstupech z učení, nabízené kvalitě výuky, akcích ve vztahu k volnočasovým aktivitám, k výstupům vědy a výzkumu, k zaměstnatelnosti a uplatnitelnosti absolventů atd. Pokud škola dlouhodobě prezentuje výsledky své excelentně kvalitní práce prostřednictvím klasických i online médií, pak lze předpokládat, že buduje své kladné image, které by v konečném důsledku mělo vést k loajalitě studentů, absolventů, ochotě zaměstnavatelů se školou spolupracovat, popř. se podílet na jejím financování.

Závěr

Kvalita vysokoškolského vzdělávání je předmětem mnoha odborných diskusí, vědeckých konferencí, sociologických i marketingových výzkumů. Ministr školství, mládeže a tělovýchovy Marcel Chládek 7.9.2014 představil návrh Vysokoškolského zákona, který je

nyní v připomínkovém řízení. Novela, která by měla být účinná od 1. září 2015, mimo jiné, zavádí i nový způsob hodnocení kvality vysokých škol. Tyto se nacházejí ve vysoce konkurenčním prostředí. Aby o ně byl zájem ze strany zákazníků (studentů, zaměstnavatelů, absolventů, zadavatelů projektů VaV atd.), musí nabízet kvalitní služby. Příspěvek se zaměřil především na pedagogickou strategii **zabývání se myšlenkami,** na činnosti vedoucí studenty k **aktivní účasti v průběhu výuky i v domácí přípravě**. Autoři apelovali na **vytvoření motivačních systémů pro zvyšování kvality pedagogického procesu** pro vyučující i pro studenty. Krátce vyhodnotili význam interní i externí komunikace školy pro vytváření jejího kladného image v očích široké veřejnosti. Jsou si vědomi toho, že realizace komplexního zavádění a hodnocení excelentní kvality vysokoškolské instituce je otázkou jejího strategického řízení, ale samotná realizace bude odvislá od koordinace cílů školy s cíli jednotlivců (vyučujících, studentů, ostatních zaměstnanců, zainteresovaných stran).

Použitá literatura:

1. CEJPEK, V. a kol. *Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání*. Metodika IPN Kvalita. Praha: MŠMT, 2014. 66 s. ISBN 978-80-87601-22-8.
2. FISCHER, J., VLTAVSKÁ,K. a kol. [online]. KREDO. *EUROSTUDENT V: Vybrané výsledky šetření v ČR.* 19.11.2013. s. 78 © 2013 – 2014 MŠMT [Cit.2014-11-01] Dostupné z http://kredo.reformy-msmt.cz/vybrane-vysledky-eurostudent-soubor
3. ISHIKAWA, Kaoru. *Co je celopodnikové řízení jakosti? Japonská cesta: principy, postupy, metody*. 1. vyd. Praha: Česká společnost pro jakost, 1994. 205 s. ISBN 80-02-00974-6.
4. JAKUBÍKOVÁ, D. *Strategický marketing. Strategie a trendy*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 368 s. ISBN 978-80-247-4670-8.
5. JANIŠOVÁ D., KŘIVÁNEK M. *Velká kniha o řízení firmy. Praktické postupy pro úspěšný rozvoj organizace.* 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.
6. KOPŘIVA, T. [online]. *Pohled pod pokličku strategického uvažování vysokých škol.* 29.8.2014. [Cit.2014-11-17]. Dostupné z http://kredo.reformy-msmt.cz/strategicke-uvazovani-vysokych-skol?utm_source=msmt-ipn&utm_medium=referral&utm_campaign=vrr2-nw5
7. KOUCKÝ,J. , KOVAŘOVIC, J. [online] *Vysoké školy se vyrovnávají s požadavky 21. století.* 16.července 2014. Vysoké školství ve světě. [Cit. 2014-11-15]. Dostupné z http://vsmonitor.wordpress.com
8. LANG, H. *Management – trendy a teorie*. 1.vyd. Praha:C. H. Beck. 2007. 288 s. ISBN 978-80-7179-683-1.
9. MATĚJČKOVÁ,T. [online] *Vysoké školy nevzdělávají, jen umožňují nicnedělání.* 14.11.2014. © 2014 MAFRA, a.s., ISSN 1213-1385. [Cit.2014-11-14]. Dostupné z http://ceskapozice.lidovky.cz/vysoke-skoly-nevzdelavaji-jen-umoznuji-nicnedelani-f9c-/recenze.aspx?c=A141014_183845_pozice-recenze_lube
10. MŠMT.CZ [online]. *Statistické výstupy a analýzy, terciální vzdělávání.* 1.1.2014. © 2013 – 2014 MŠMT [Cit.2014-11-01] Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/terciarni-vzdelavani
11. NANTL,J., ČERNIKOVSKÝ,P. a kol. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 1. Národní deskriptory.* 1. vyd. 2010. 48 s. Publikace nemá ISBN.
12. NENADÁL, J. *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. 1.vyd. Praha: Management Press, 2008. 377 s. ISBN 978-80-7261-186-7.

13. O MALLEY, B. *Embrace digital age or face irrelevance – Martin Bean.* 14 November 2014 University World News Issue No:343. ISSN 1756-297X.
14. PETŘÍKOVÁ, R. *Jakost a lidský faktor*. 1. vyd. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, 2008, 104 s. ISBN 978-80-248-1735-4.
15. ROHLÍČKOVÁ,L., VEJVODOVÁ,J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
16. SVĚTLÍK,J. *Marketingové řízení školy*. 2. aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2010. s. 325. ISBN 978-80-7357-494-9
17. VEBER, J. *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele: principy, postupy, metody*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. 204 s. ISBN 80-247-0194-4.
18. WACHTER, B. *Questioning the student mobility imperative.* 14 March 2014, University World News, Issue No:311. ISSN 1756-297X.

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek byl vytvořen v rámci projektu SVV 2014 – Moderné nástroje marketingovej komunikácie na internete a ich vnímanie českými internetovými užívateľmi /OP 7427/

Kontaktní údaje
Ing. Naděžda Petrů
Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Fakulta ekonomických studií
Estonská 500, 101 00 Praha 10
Tel: 736 528 436
email: 9895@mail.vsfs.cz

Bc. Maroš Marejka
Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Fakulta sociálních studií
Estonská 500, 101 00 Praha 10
Tel: 606 324 199
email: 27445@mail.vsfs.cz

DIAGNOSTIKA A TESTOVÁNÍ STUDENTŮ PŘI VÝUCE CLIL PŘI POUŽITÍ RŮZNÝCH TESTŮ

TESTING AND DIAGNOSIS OF STUDENTS LEARNING CLIL WITH THE HELP OF DIFFERENT TYPES OF TESTS

Alena Šteflíčková

Abstrakt

CLIL (Content and Language Integrated Learning) je moderní metoda, kde se integruje výuka cizího jazyka a odborného předmětu. Jedním z problematických aspektů CLILu je hodnocení – tedy co hodnotit a jak, jak zjistit, zda má student obtíže v jazyce či v odborném předmětu, a jak hodnocení integrovat. Práce představuje některé typy alternativních testů a je zde na příkladech vysvětleno, jak tyto testy fungují. Příklady se zaměřují na jazyk. Na úlohách jednoho testu je pak demonstrováno, jak ovlivňuje řešení různé pochopení konceptu či termínu z hlediska jazyka. Při analyzování testů jsou používány dva základní způsoby – analýza matematického postupu a analýza alternativního testu.

Klíčová slova: *CLIL, hodnocení, alternativní test*

Abstract

CLIL (Content and Learning Integrated Learning) is a modern method, which integrates foreign language and a content subject. It has many positive aspects, but also some negative ones, one of them is assessment and evaluation, how to integrate it and how to diagnose, if a student has difficulties in language or content. The work introduces some types of alternative tests and it explains how the tests work. The examples are aimed at the language. Some tasks also demonstrate how the different understanding of terms or concept from the point of view of a language influences the solution of students. There are two basic principles used – analysis of a procedure of a student and analysis of an alternative test.

Key words: *CLIL, assessment, evaluation, alternative test*

1 ÚVOD

CLIL (neboli Content and Language Integrated Learning) je metoda, která integruje výuku cizího jazyka a odborného předmětu. Je to metoda v dnešní době velmi diskutovaná a na evropské úrovni prosazovaná jako nástroj pro lepší jazykové vzdělávání. V Evropě se o CLILu hovoří už po tři desetiletí, ale termín CLIL se začal používat až v 90. letech (Savic, 2012). V současné dobře většina evropských zemí – včetně České republiky – začala s vlastními programy výuky CLIL. Přesto není mnoho učitelů, kteří by o CLILu věděli či ho dokonce využívali.

CLIL má mnoho výhod, ale také několik problematických stránek. Mezi pozitivní vlastnosti patří především to, že se jedná o metodu motivační, která umožňuje žákům používat jazyk v přirozených podmínkách. Mezi problematické stránky patří pak především určitá neuchopitelnost (týkající se metody samotné i daného učiva pro jednotlivé skupiny žáků), nedostatek materiálů a vysoké požadavky na učitele, který musí být schopen zvládnout učit oba předměty, smysluplně propojit je i jejich metodologie a ještě něco přidat, a navíc si zajistit vhodné materiály.

Dalším z problematických aspektů je hodnocení v CLILu, a to jak hodnocení výuky samotné, tak hodnocení studentů a jejich pokroku či výkonu. Zásadní otázkou v hodnocení studentů je to, co hodnotit a jak. S tím je spojena další důležitá otázka – jak zjistit, kde pramení neschopnost studenta odpovědět či odpovědět správně na danou otázku – je to způsobeno neporozumění zadání, neschopnosti vyřešit daný úkol či úlohu, či neschopností vytvořit odpověď v daném cizím jazyce? Dalším aspektem pak je, co nám řešení studenta říká o jeho způsobu porozumění.

V současné době se používá k hodnocení studentů několik přístupů a způsobů hodnocení. Nejčastěji se hodnotí ústně, písemně, pomocí portfolií (složka nejdůležitějších prací studenta) či schopnostních a dovednostních tabulek (tabulky, kde se zaškrtává, co přesně už student zvládl z daného učiva). Je možné hodnotit pouze obsah (což podle Hofmannové, Novotné a Pípalové (2004) dělá největší počet učitelů), pouze jazyk, obě složky zvlášť či obě složky současně. Hodnocení obou složek zvlášť může být velmi obtížné, pokud se v zadání obě složky mísí, protože pak obtíže v jedné složce ovlivňují celkové výsledky studenta. Například, pokud student neporozumí dobře zadání matematické úlohy v zadání, nevyřeší úlohu, ani kdyby byl výborný matematik. S integrovanou výukou by tedy mělo být používáno i integrované hodnocení. Otázkou ale zůstává, jak obě části integrovat (Novotná, 2011).

Hofmannová, Novotná a Pípalová (2004) představují pro tyto účely takzvaný alternativní test, což je soubor odstupňovaných úloh, kde se některé úlohy rozvíjejí v angličtině a některé zase v matematice. Porovnáváním výsledků jednotlivých úloh je možné odhadnout, v kterém předmětu má student obtíže.

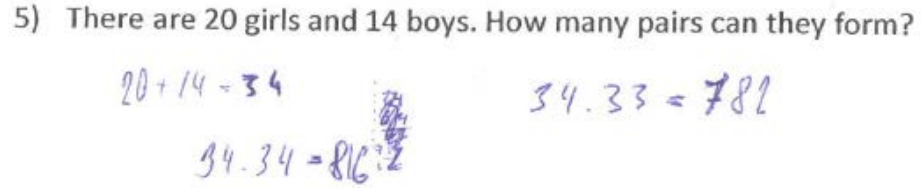
Tato práce představuje několik typů alternativních testů či úkolů, které jsou součástí výzkumu, který se zabývá diagnostikou obtíží studenta. Testy jsou postaveny jako alternativní testy, důležitou roli v analýze obtíží žáka hraje jeho matematické postup.

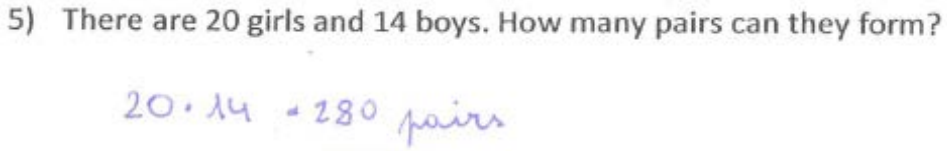
2 VLASTNÍ TESTY

2.1 Test - Kombinatorika (tři slovní úlohy)

Testy na základní pravidla kombinatoriky a permutace, variace a kombinace byl také vytvořen jako alternativní test. Z tohoto testu jsem vybrala tři jednotlivé úlohy, kde je dobře vidět rozdíl v řešení jednotlivých studentů podle toho, jak danou úlohu pochopili či nepochopili z hlediska jazyka a chápání konceptů a termínů. Tyto rozdíly se mohou vyskytnout i v rodném jazyce.

Příklady řešení: Bára a Niki různě pochopili koncept slova „pair“ (dvojice, pár). Niki chápe „pair“ jako dvojici a páruje dívky i kluky dohromady, Bára spíše jako pár taneční a tedy jako jednu dívku a jednoho chlapce. Z hlediska matematiky jsou obě řešení správná za předpokladu, že Niki záleží na pořadí ve dvojici.

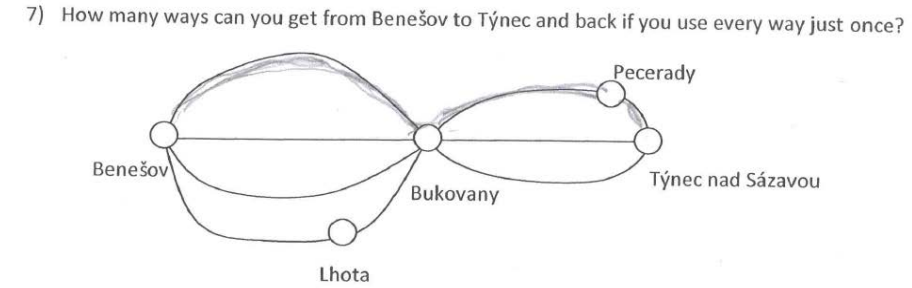



5) There are 20 girls and 14 boys. How many pairs can they form?

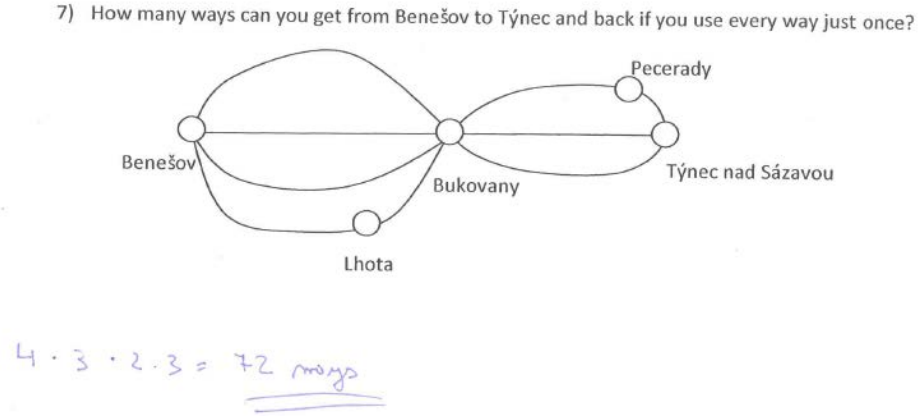
20 · 14 = 280 pairs

Obrázky 2 a 3: Řešení Niki (18) a Báry (18)

Příklady řešení: Jana a Karolína různě pochopily termín „way“ (cesta). Jana považovala za cestu celou trasu z Týnce do Benešova, Karolína jako část mezi každými dvěma sousedícími městy či vesnicemi. Obě mají opět matematicky úlohu správně.

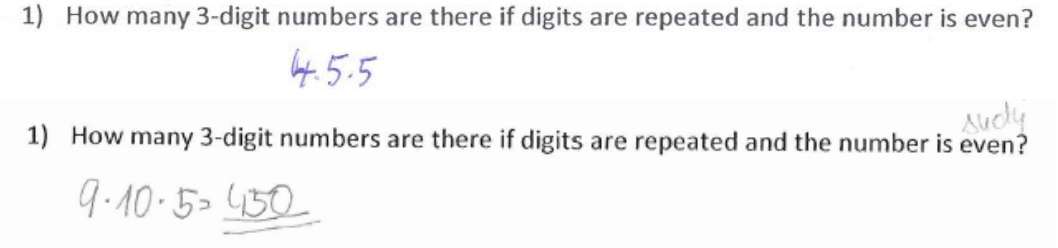


4 · 3 = 12 12 · 11



Obrázky 4 a 5: Řešení Jany (18) a Karolíny (18)

Příklad řešení: Petra počítala slovní úlohu, jako by byly i cifry sudé, nejen výsledné číslo.


1) How many 3-digit numbers are there if digits are repeated and the number is even?

4 · 5 · 5

1) How many 3-digit numbers are there if digits are repeated and the number is even? sudý

9 · 10 · 5 = 450

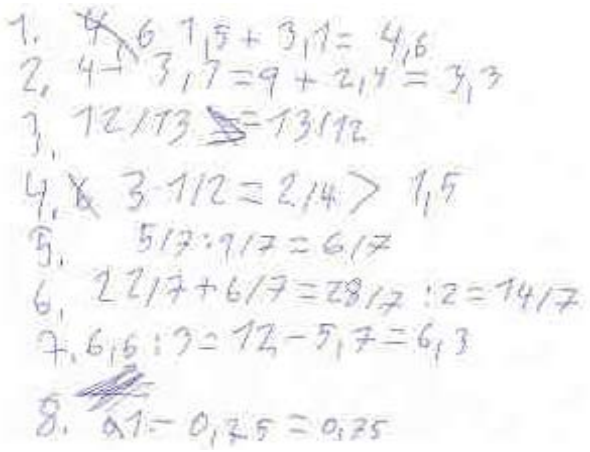
Obrázky 6 a 7: Nesprávně řešení Petry (18) a správné řešení Natálie (18)

2.2 Test – Zlomky a desetinná čísla a základní terminologie matematických operací

Test na zlomky a desetinná čísla je jeden z testů, kde mají studenti za úkol provést to, co se po nich žádá. Analýzou postupu je hned vidět, zda žák porozuměl pokynu, kombinováním výsledků v různých úlohách testu je možné ověřit, zda je přesvědčen, že pochopil správně – pokud např. žák sčítá v úloze 1 i v úloze 6, je pravděpodobné, že ví, že „add“ znamená sčítat. Pokud by jednou sčítal a jednou odčítal, pravděpodobně „add“ nerozumí.

Count:
1) Add 1.5 to 3.1.
2) Multiply 3.1 by 4 and add to 2.4.
3) Compare 12/13 and 13/12.
4) Multiply 3 by 1/2 and compare with 1.5.
5) Subtract 5/7 from 9/7.
6) Add 22/7 to 6/7 and divide by 2.
7) Divide 6.6 by 3 and subtract from 5.7.
8) Subtract 0.25 from 1 and compare with 1/4.

Tabulka 1: Test na zlomky a desetinná čísla**.**

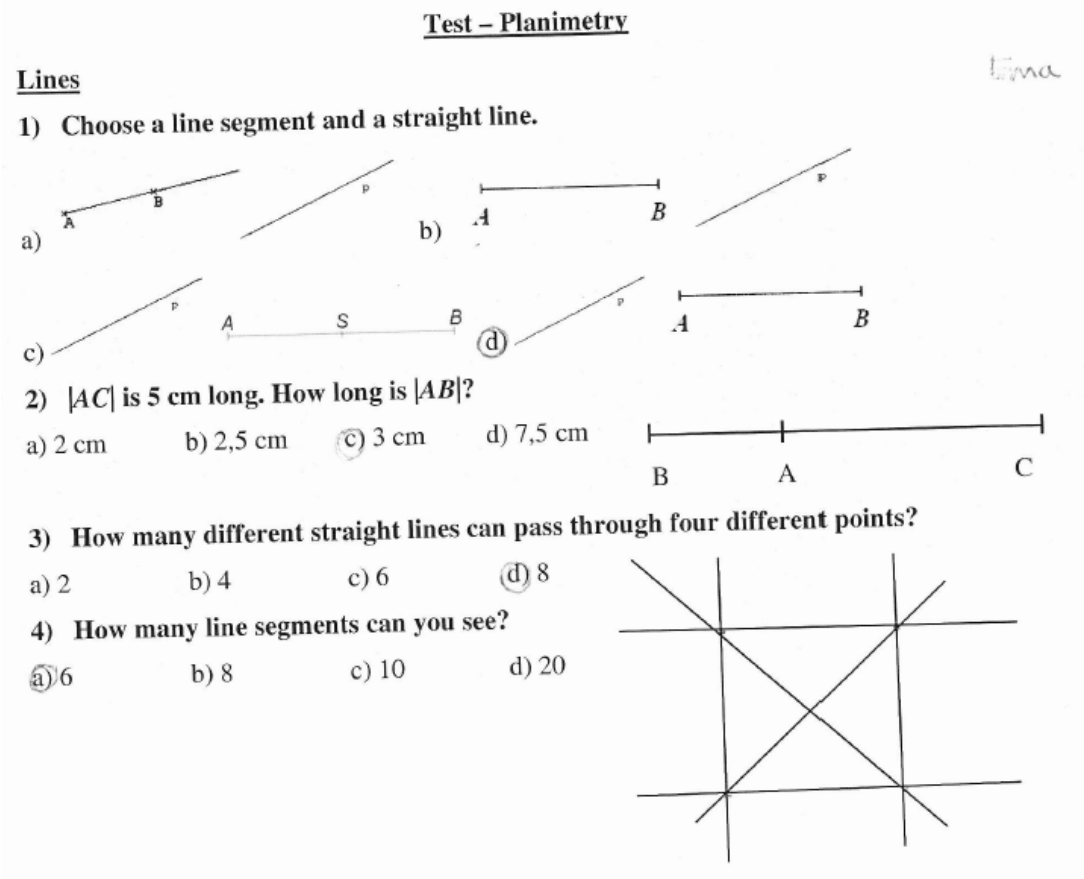


Obrázek 1: Adamovo řešení

Příklad řešení: Adam (11) pravděpodobně rozumí termínům „add“ (sčítat) a „compare“ (porovnat), ale má problémy s výrazy „divide“ (dělit), „subtract“ (odečítat) a „multiply“ (násobit) – v úloze volí jednotlivé operace náhodně a prohazuje pořadí čísel. Z matematického hlediska dobře sčítá.

2.3 Test s výběrem odpovědí – Planimetrie (jedna část)

Test zaměřený na planimetrii má pět částí (přímky, úhly, trojúhelníky, mnohoúhelníky, vzájemná poloha přímek), z jazykového hlediska byl zaměřen na terminologii. Je to test alternativní, tj. co činí studentovi obtíže, může učitel zjistit kombinováním jednotlivých odpovědí.



Test – Planimetry

Ema

Lines

1) Choose a line segment and a straight line.

a) A B p

b) A B p

c) p A S B

d) p A B

2) $|AC|$ is 5 cm long. How long is $|AB|$?

a) 2 cm b) 2,5 cm c) 3 cm d) 7,5 cm

B A C

3) How many different straight lines can pass through four different points?

a) 2 b) 4 c) 6 d) 8

4) How many line segments can you see?

a) 6 b) 8 c) 10 d) 20

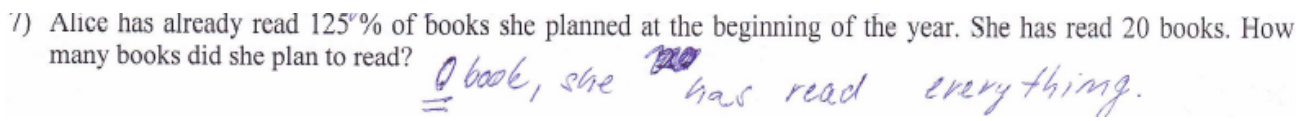
Obrázek 8: Test s výběrem odpovědí – planimetrie s výsledky Emy

Příklad řešení: Ema (17) zaměnila termín „line segment“ (úsečka) za „straight line“ (přímka), což může být v první úloze chápáno jako prohození pořadí, ale projevuje se i v úlohách 3 a 4.

2.4 Test s procenty a časy (dvě slovní úlohy, jejichž analýza je zaměřená na jazyk)

Test s procenty a časy je alternativní test, kde se kombinují různé typy úloh na procenta s používáním různých časů, jejichž chápání ovlivňuje výsledek.

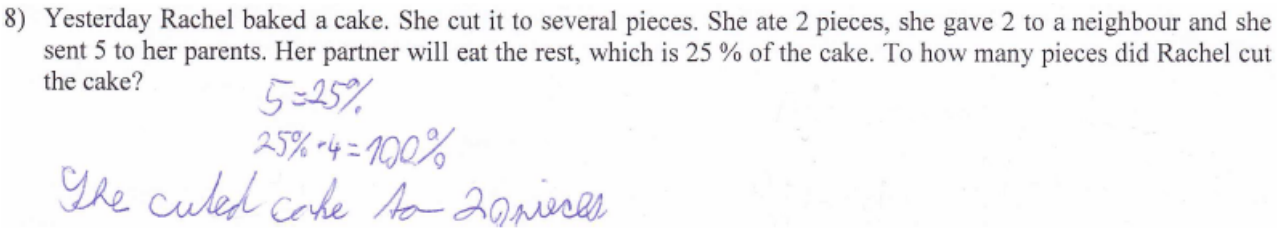
Příklady řešení:



7) Alice has already read 125% of books she planned at the beginning of the year. She has read 20 books. How many books did she plan to read? 0 book, she ~~no~~ has read everything.

Obrázek 9: Slovní úloha s knihami – Veronika (14)

Veronika pravděpodobně porozuměla prvním dvěma větám, ale neporozuměla otázce (kolik knih plánovala Alice přečíst), neboť odpovídá na otázku, kolik knih Alice přečetla.


8) Yesterday Rachel baked a cake. She cut it to several pieces. She ate 2 pieces, she gave 2 to a neighbour and she sent 5 to her parents. Her partner will eat the rest, which is 25 % of the cake. To how many pieces did Rachel cut the cake?

5=25%

25%·4=100%

The cuted cake to 20 pieces

Obrázek 10: Slovní úloha s koláčem – Jan (14)

Janu pravděpodobně zmátly výrazy „partner“ a „parent“ (rodič), neboť dává do rovnosti pět kousků koláče pro rodiče s 25 % koláče, který měl sníst její partner.

3 ZÁVĚR

CLIL je metoda, která podle MŠMT (2009) „patří k významným kurikulárním trendům současného evropského školství“. Je tedy pravděpodobné, že se bude dále rozvíjet a rozšiřovat a proto je nezbytné, aby se odborná veřejnost CLILem zabývala. A to včetně hodnocení v CLILu, což je problematika, která byla doposud spíše opomíjena.

Klíčová otázka z hlediska hodnocení je, co hodnotit a jak. Pokud se jako učitelé rozhodneme, že budeme hodnotit odděleně jazyk a obsah, musíme obě části také odděleně zadávat, neboť v případě, že zadáme např. matematickou slovní úlohu v angličtině, chápání matematické části žáka je ovlivněno jeho porozuměním části jazykové. Pak je otázkou, jak zjistit, zda má žák obtíže v jazykové části nebo v matematické části. Jednou z možností je použít alternativní test nebo zkoumat postup žáka. Přirozenou podmínkou pro analýzu postupu žáka při řešení úlohy je existence postupu. Zaměřila jsem se na jazykovou stránku a uvedla jsem několik příkladů alternativních testů nebo jejich částí a jak testy fungují.

Zjišťovat, zda má student obtíže v obsahovém předmětu nebo v jazyce, je pro učitele důležité nejen pro hodnocení jednotlivých studentů a jejich výkonu či pokroku, ale i pro hodnocení celé třídy.

Navazující výzkum se bude zaměřovat na ústní hodnocení a porovnávání hodnocení ústního a písemného.

Použitá literatura

1. HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. ‘Assessment instruments for classes integrating mathematics and foreign language teaching’, in *ICME 10*, TSG 27, Copenhagen, 2004 [online] [cit. 10-2-2014]. Dostupné: <http://www.icme-organisers.dk/tsg27/papers/16_Hofmannova_et_al_fullpaper.pdf>.
2. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Content and Language Integrated Learning v ČR* [online]. MŠMT, 5. 1. 2009 [cit. 2014-02-18]. Dostupné: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>.
3. NOVOTNÁ, J. CLIL – Žáci se neučí cizí jazyk, ale učí se v něm myslet. *Metodický portál RVP*, 2011. Dostupné : <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10085/CLIL---ZACI-SE-NEUCI-CIZIJAZYK-ALE-UCI-SE-V-NEM-MYSLET.html>.

4. SAVIC, V. Preface. In Popovic, R. (Ed.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners*: Vol. 11. Preface (pp. 5-6). Jagodina: University of Kragujevac, 2012. ISBN 978-86-7604-082-7

Výzkumný projekt
Tento článek vznikl za podpory GAUK 253543 (880213).

Kontaktní údaje
Mgr. Ing. Alena Šteflíčková
Karlova univerzita v Praze, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Email: alena.steflickova@seznam.cz

COMPUTER IN OCCUPATIONAL THERAPY ADULTS WITH DISABILITIES, EXEMPLIFICATIONS IN POLAND

Piotr Wojciech Osiadly

Abstract

Poland developed a wide network of facilities aimed at helping adult people with disabilites, which have been operating for several years. There is a stable system of financing such facilities by the state. Their aim is to provide vocational and social rehabilitation as well as therapy workshops. The majority of those facilities is equipped with computer laboratories, which should help the disabled adults be in touch with modern technologies. Currently, in the face of technological progress, many of the therapeutical programs is not compatible with Web 2.0. The research project of the University of Lower Silesia is a chance to make the therapy programs more contemporary through action research. This is an opportunity for a positive change and improvement in the functioning of adults with mental disabilities in the world of Internet.

Keywords: *adult people with disabilites, ID, information and communication technologies ICT, education*

1 INTRODUCTION

Occupational Therapy Workshops (OTW) are the basic form of education of the disabled adults in Poland. In a country with almost 40 million inhabitants there are over 600 such facilities established for over 18 000 people with disabilities. 90% of the facility budget is a subsidy from the State Fund for Rehabilitation of People with Disabilities (PFRON), the rest comes from self-governments and non-governmental organizations. PFRON's subsidy to the foregoing facilities comes from a quasi-fiscal charge collected from companies which do not employ the proper percentage of people with disabilities. OTW operates based on a separate act and ordinance. They are established and managed mostly by non-governmental organizations. OTW facilities are annually controlled by the self-government administration on the country level. They may also be audited by PFRON as well as by the Supreme Audit Office. There is no national or regional institution supporting the educational and methodological operation of such facilities. The purpose of OTW is to run a therapy workshop, which is a method supporting the treatment based on a program of useful or productive work (Colman, 2009). The biggest emphasis is on vocational and social rehabilitation of people with disabilities. OTW is designed for people with moderate and significant level of disability (Misztal, 2005). Most of the participants are ID persons. Based on the most recent definition of ID published by the American Association on Mental Retardation (AAMR) it is *a disability characterized by a significant limitation in the intellectual functioning as well as in adaptive behavior, revealing itself in the cognitive, social and practical adaptive skills.* Despite the fact that the workshop therapy does not usually include learning to use the computer, the majority of OTW has their own computer laboratories. This is due to the fact that such facilities were established at the turn of the 90s and the new millennium, when a computer was still new and was evidence that the therapy was quite innovative. Programs created to be used by the OTW for therapy and rehabilitation took the current computer requirements into consideration. The lesson included learning how to turn on the computer, work with a text editor, print or burn a CD. The aim was to fight the digital divide. Currently in the age of Internet web 2.0. (O'Reilly, 2005) many workshops

have to introduce certain changes to their functioning. Due to such need the University of Lower Silesia decided to conduct a research project entitled *Digital divide of people with intellectual disability.*

2 METHODS

The aim of the research project is to see what kind of problems await the ID people in the world of new technologies, in particular to determine the motivational, technical, competency and material access to information and communication technologies (ICT). The research is important due to the fast changes in the ICT. It is conducted on a group of adults with ID, because on one hand they are marginalized in their access to new technologies and on the other, it is a group which is forced by the information society to adapt to the new reality (to have a mobile phone, an e-mail address, a Facebook and an e-bank account) (Dijk, 2010). It should be noted that therapists working in such facilities will also be examined, since they may encourage changes in education and digital emancipation of the people with ID. Conducting an action research is an opportunity to make the necessary changes. It's also the best method because the speed of ICT changes does not allow for any delays.

The research is quite innovative. Karen Stendal did an analysis of the scientific papers written on this subject and it turns out that there are significant gaps to the extent of research performed on the foregoing social group which aim was to determine how adults with intellectual disability deal with ICT and communication by means of newest technologies. So far the issue of digital barriers applied to other types of disabilities, such as visual impairment, physical disability, hearing loss (Stendal, 2012). Communication by means of newest technologies may be both beneficial and harmful to the ID due to its specific awareness of the environment. This group of people is however exposed in two ways; on one hand it belongs to the so-called digital immigrants and on the other hand it has a problem with keeping up with the changes taking place in the modern world, particularly with new means of communication (Prensky, 2001). It is essential to determine the access of the foregoing group to ICT. Therapists working in the computer laboratories designed for adults with disabilities are also often forgotten. They may encourage certain changes and help people with disabilities adapt to the requirements of the modern world by adjusting the workshop to their needs. This requires a careful examination of the therapists' needs and competence. Action research is extremely helpful (Cervinková, 2010). Action research is a collection of research methods, whose common goal is to acknowledge the highest competence of the members of certain community in order to understand the rules governing it. This means helping communities deal with problems as seen by the community itself (Chrostowski & Jemielniak, 2011). People with intellectual disability have a problem with making autonomous decisions and emancipation (Dykcik, 2009). The incentive for changes would be the therapists themselves, who know the environment and its possibilities.

3 RESULTS

A series of research has been conducted within the project initiated by the University of Lower Silesia *Digital divide of people with intellectual disability*. 6 therapists employed in the facilities where adults with intellectual disability are the majority, were invited to participate in the focus research. Therapists answered the questions of the discussion moderator. Those answers were recorded, then written down and analyzed. The recording lasted several hours. The most often repeated slogans narrowed down the main problems therapists have to deal with. The following statements were most common: *There is no trust between the personnel and adults with intellectual disabilities. There is a risk of that due to a low level of competence and knowledge of ICT among adults with intellectual disability, they will be overwhelmed by the offer of ICT companies and new technologies. The personnel at the*

computer laboratories lacks new ideas for therapy because they are forced to deal with the same people with intellectual disability all the time. Using a computer laboratory as part of the therapy has lost its appeal. Lack of training, methodological support and other forms of encouragement for the employees-therapists. Lack of communication between the families and the personnel. Low self-esteem and the feeling that the profession of an occupational therapist has little value (Osiadły, 2014). It should be noticed that most of the foregoing problems have already been addressed in literature, particularly problems on professional burnout. The positive side to this is the fact that very often it is the therapist who can solve the problem. Conducted action research allow to turn the situation into a positive one. Diagnosed in the focus research problems help to prepare questions, which are later directed to the people with intellectual disabilities. Thus, 30, mostly open, questions were prepared. They focus on all 4 elements of motivational, technical, competency and material access to information and communication technologies (ICT) (Pyżalski, 2012). The research is not finished yet (November 2014).

4 DISCUSSION

The first stage of *Digital divide of people with intellectual disability* project revealed the influence of a computer-assisted therapy. Therapists should be the most committed since they are the ones who are most likely to introduce changes. Due to good cooperation and discussions this project was a big success. Problems indicated by therapists, such as the lack of methodological support or not being appreciated at work, are to some extent caused by the fact that workshop therapy is not properly supported in Poland. OTW facilities report to the Ministry of Labour, although they are part of the interdisciplinary discourse. The actions include vocational and social activization, as well as medical rehabilitation, pedagogy and education. The majority of the therapeutic personnel has teaching credentials. They themselves indicate they lack certain skills and need training in vocational activization and career counselling, as well as in certain aspects of medicine. The key problem is the incorrect placing of therapy workshops. Therapists focus on a classic therapy workshops, i.e. therapy as a method supporting the treatment. The act and ordinance, as well as the financing institutions demand vocational activization from the facilities and their therapists. Parents and guardians expect OTW facilities to provide care and to educate. Such different expectations make all the actions much less effective. The situations is even worse in case of computer laboratories. Therapists without the proper support are very often forced to improvise. Their actions are very little connected with the theory of a workshop therapy. Most frequently (often as the only laboratory in the facility) therapists try to encourage vocational activization and help in job searching and completing all necessary documents. They also try to provide educational activities which will prevent the digital divide and help strengthen the school knowledge. There is however a way to change this situation. People with intellectual disability have to deal with ICT and communication by means of newest technologies and thus computer laboratories are the best when it comes to digital education. Nowadays therapists can help with mobile phones, they can enter the PIN code, set a wallpaper or a ringtone. New therapeutic programs could be created in the next stage of the project called *Digital divide of people with intellectual disability* due to the cooperation and a thorough analysis of the phenomenon. Such educational programs require adjusting all therapy workshops in Poland. There is a chance that diagnosing both the therapists and the participants will be a start for discussion, which may lead to a deconstruction of the term therapy workshops and the facilities in Poland. New therapeutic programs, as well as the new legal, financial and methodological structure of the system of facilities may improve their functioning. There are two outcomes possible – further interdisciplinarity of the foregoing facilities or putting the following topics into one discourse: therapy workshops, counselling and vocational education,

as well as care. Due to action research we will not have to wait long for the effects of such educational reforms.

Sources

1. Červinková, H., Gołębniak, Bogusława Dorota. (2010). *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
2. Chrostowski, A., & Jemielniak, D. (2011). *Skuteczne doradztwo strategiczne: metoda Action Research w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
3. Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Dijk, J. van. (2010). *Społeczne aspekty nowych mediów: analiza społeczeństwa sieci*. (J. Konieczny, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Dykcik, W. K. (2009). *Pedagogika specjalna: praca zbiorowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
6. Misztal, M. (2005). *Warsztaty terapii zajęciowej: prawo i praktyka*. Ostrołęka: ALPHA.
7. O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Network. Retrieved from http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html
8. Osiadły, P. W. (2014). Dostęp kompetencyjny i użytkowy, do komunikacji zapośredniczonej nowymi technologiami, dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Presented at the Edukacja do współbycia i współdziałania, Racibórz: PWSZ w Raciborzu.
9. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5).
10. Pyżalski, J. Ł. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls."
11. Stendal, K. (2012). How do People with Disability Use and Experience Virtual Worlds and ITC: A literature Review. *Jurnal of Virtual Worlds Research*, *5*(1).

Contact

Piotr Wojciech Osiadly
Ph.D. student at the Faculty of Education University of Lower Silesia, Wrocław, Poland
Strzegomska 55, Wrocław, Poland
Tel: +48 503 007 131
email: osiadly@poczta.onet.pl

UČEBNÉ TEXTY MATEMATIKY PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU A V ÍRSKU

MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA AND IRELAND

Martina Drobná

Abstrakt

Výsledky medzinárodného testovania TIMSS 2011(Trends in International Mathematics and Science Study) poukazujú na fakt, že Írska republika dosiahla lepšie výsledky ako Slovenská republika. V príspevku stručne predstavujeme írsky edukačný systém v následnej komparácii s edukačným systémom na Slovensku. Podrobnejšie prezentujeme učebné texty matematiky v primárnej edukácii v oboch krajinách. Pozornosť je upriamená predovšetkým na učebnice matematiky vo štvrtom ročníku. Záver je venovaný krátkej komparácii týchto učebných textov, ktorá bude podrobnejšie analyzovaná v ďalšom výskume.

Kľúčové slová: *matematika, učebné texty, primárna edukácia, edukačný systém, Slovenská republika, Írska republika*

Abstract

The results of international testing TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) point to the fact that Ireland has achieved better results than the Slovak Republic. The paper briefly presents the Irish education system followed by a comparison with the education system in Slovakia. The mathematics textbooks in use in primary education in both countries are elaborately presented. The main focus is on mathematics books used in the fourth grade. The conclusion is devoted to a brief comparison of these textbooks, which will be analyzed in further research.

Key words: *mathematics, text books, primary education, education system, Slovak republic, Republic of Ireland*

1 ÚVOD

Edukačné systémy v Slovenskej a Írskej republike sú rozdielne z niekoľkých hľadísk. Učebné texty sú reflexiou na kurikulum matematiky, ktorého tvorbu ovplyvňujú rôzne aspekty, ako sú vek pri vstupe a ukončení školskej dochádzky, sociálne a kultúrne prostredie krajiny a iné. Vzhľadom k zameraniu nášho príspevku, je nutné tieto špecifiká podrobnejšie ozrejmiť v nasledujúcej kapitole.

2 CHARAKTERISTIKA EDUKAČNÉHO SYSTÉMU V ÍRSKEJ REPUBLIKE

Školský systém v Írskej republike je rozčlenený na niekoľko stupňov: predprimárny stupeň (Early childhood), primárny stupeň (Primary) (8 rokov štúdia), sekundárne vzdelávanie (Post Primary) (5 alebo 6 rokov štúdia), rozširujúce vzdelávanie (Further Education and Training), vysokoškolské vzdelávanie (Higher Education). (*Department of Education and Skills*, 2012)

Predprimárna edukácia (Early childhood)

K predprimárnemu vzdelávaniu patria súkromné, komunitné a dobrovoľnícke organizácie, ktoré zastrešujú jasle, materské školy, tzv. creches, materské školy typu Montessori, naíonraí (materská škola, používaný jazyk írsky), rôzne kluby a skupiny s dennou starostlivosťou o deti v predškolskom veku. Predprimárne školstvo je spoplatnené, preto záleží len na rodičoch, v akom veku a do akého predprimárneho zariadenia umiestnia svoje dieťa. V roku 2010 vstúpila do platnosti tzv. Schéma bezplatnej predškolskej starostlivosti (Free pre-school scheme), ktorá umožňuje deťom od 3 rokov a 2 mesiacov do 4 rokov a 7 mesiacov navštevovať predškolské zariadenie zdarma po dobu jedného roka v trojhodinovej dennej starostlivosti. (*Department of Education and Skills,* 2012)

Primárna edukácia (Primary Education)

Primárna edukácia pozostáva z ôsmich rokov štúdia a je bezplatná. Po junior a senior infants triedach (ekvivalentné predprimárnemu vzdelávaniu v Slovenskej republike), nasleduje povinná školská dochádzka začínajúca prvým ročníkom a cyklus primárneho vzdelávania je ukončený šiestou triedou. Napriek tomu, že deti do veku 6 rokov nemajú povinnú školskú dochádzku, približne 40% štvorročných a takmer všetky deti vo veku piatich rokov začínajú školskú dochádzku v junior infants triedach. Do junior infants triedy môže nastúpiť dieťa najskôr vo veku 4 rokov, najneskôr vo veku 5 rokov. (*Department of Education and Skills,* 2012)

Sekundárne vzdelávanie (Post Primary Education)

Túto časť vzdelávania začínajú deti vo veku 12 až 13 rokov, trvá 5 rokov a je rozdelená na dva cykly. Prvý cyklus vzdelávania Junior Cycle (JC) - nižšie sekundárne vzdelávanie - končí po troch rokoch štúdia skúškou Junior Certificate a završuje povinnú školskú dochádzku. Po ukončení tohto programu študent pokračuje dvojročným štúdiom v Senior Cycle, kde si vyberá z troch študijných programov, ktoré sú ukončené skúškou. The Leaving Certificate je program, ktorý je ukončený skúškou z piatich voliteľných predmetov, pričom jeden z nich musí byť írsky jazyk. The Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP) je zameraný na technické predmety a sústreďuje sa na odborné moduly. Írsky jazyk v tomto module nie je povinný. Posledný z troch voliteľných programov The Leaving Certificate Applied Programme (LCA) je dvojročný program, ktorý je zameraný na študentov s problémami v učení a je vytvorený špeciálne s osobným prístupom k študentovi. (*Department of Education and Skills*, 2012)

Vyššie vzdelávanie (higher level)

Vyššie vzdelávanie zahŕňa univerzity a technologické inštitúty (IT). Univerzitné vzdelávanie je rozčlenené na tzv. College of Education, kde sa získava vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa (rovnako aj na technologických inštitútoch) a vysokoškolské vzdelanie druhého a tretieho stupňa prebieha na University. Celý systém vyššieho vzdelávania je klasifikovaný ako tretí stupeň vzdelávania, podmienkou pre prijatie je ukončenie vyššieho sekundárneho vzdelávania získaním The Leaving Certificate alebo The Leaving Certificate Vocational Programme. Štúdium na vyššie uvedených typoch škôl je spoplatnené. (*Department of Education and Skills*, 2012)

2.1 Porovnanie edukačných systémov v medzinárodnej klasifikácii vzdelávania ISCED

Stupeň vzdelávania	SLOVENSKO	ÍRSKO
Predprimárne	Materská škola (3-6) ISCED 0	Materské školy všetkých typov (2-4) ISCED 0
Primárne	Základná škola 1. stupeň (6-10) ISCED 1	Primary ISCED 1 Junior infants (4 a 5) Senior infants (5 a 6) 1.ročník (communion, 6-7) 2.-6.ročník (confirmation, 7-12)
Nižšie sekundárne	2. stupeň ZŠ, nižšie ročníky 8-roč. gymnázií (10-15) ISCED2	Junior certificate (12-15) ISCED 2A
Vyššie sekundárne	Gymnázia a vyššie ročníky 8-ročných gymnázií (15-19) ISCED 3A Stredné odborné školy ISCED 3B	The Leaving certificate, The Leaving Certificate Vocational Programme(15-18) ISCED 3A The Leaving Certificate Applied Programme ISCED 3C Transition Year (15-16) ISCED 3C
Doplňujúce vzdelávanie	Kurzy a programy na získavanie kvalifikácií ukončené certifikátom ISCED 4B	Kurzy a programy na získavanie kvalifikácií ukončené certifikátom ISCED 4B
Vyššie vzdelávanie	Vysokoškolské vzdelávanie prvého stupňa ISCED 5B druhého stupňa ISCED 5A tretieho stupňa ISCED 6	Vysokoškolské vzdelávanie 1.stupňa (college, IT) ISCED 5B 2.stupňa (university) ISCED 5A 3.stupňa (university) ISCED 6

(Zdroj: *ISCED: International Standard Classification of Education*, 2011)

3 SLOVENSKÉ UČEBNICOVÉ RADY

Reflexiou na školskú reformu, ktorá začala prebiehať v školskom roku 2008/2009 bolo postupné vytváranie nových učebných textov z matematiky pre prvý stupeň základných škôl. Podľa smernice č. 10/2011 majú učebnice schvaľovaciu alebo odporúčaciu doložku. Schvaľovacia doložka potvrdzuje súlad textu so Štátnym vzdelávacím programom (ŠVP) a tieto učebné texty poskytuje ministerstvo školám bezplatne. Učebnice, ktoré majú odporúčaciu doložku, môžu byť používané v školách, avšak nie sú hradené zo štátneho rozpočtu. (*Edičný portál MŠ SR,* 2011)

Učebnice schválené MŠ SR

Učebnica matematiky pre 1. ročník je koncipovaná formou pracovných listov, má dve časti a učivo v nej je začlenené podľa požiadaviek ŠVP. Autorkou obidvoch pracovných zošitov je Brigita Lehoťanová a publikované boli vydavateľstvom Aitec. V spomínanom vydavateľstve vyšli aj učebnice pre druhý ročník z dielne Pavla Černeka a Svetlany Bednářovej. Súčasťou tejto učebnicovej rady je učebnica, dva pracovné zošity a metodická príručka pre učiteľov, ktorá je dostupná aj v elektronickej podobe na multimediálnom disku. Učebné texty pre tretí a štvrtý ročník sú vydané v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve, autorom je opäť Pavol Černek a sú tvorené učebnicou a dvoma pracovnými zošitmi. Všetky texty spĺňajú požiadavky ŠVP, využívajú nové inovatívne metódy a zameriavajú sa na hlbší rozvoj matematických zručností prostredníctvom netradičných úloh. (*Edičný portál MŠ SR,* 2011)

Učebnice odporúčané MŠ SR

Séria učebných textov Matematika pre prvý stupeň základných škôl od autorov Miroslav Belic a Janka Striežovská pokrýva požiadavky ISCED 1 vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami. Je tvorená dvomi pracovnými učebnicami pre prvý ročník a jednou učebnicou a dvoma pracovnými zošitmi pre druhý až štvrtý ročník. Súčasťou kolekcie je aj multimediálny disk pre učiteľa s interaktívnymi úlohami a hrami, metodickými poznámkami a riešeniami. Systém bol tvorený za predpokladu, že s problematikou sa žiaci oboznámia najskôr v pracovných zošitoch a na jednotlivých úlohách z učebnice si ho neskôr precvičia. Obsahuje úlohy pre nadaných žiakov, projektové strany, testové časti a série slovných úloh. Kolekcia je doplnená o zbierku úloh z matematiky pre prvý a druhý ročník. (*Aitec*, 2014) Vladimír Repáš a Ingrid Jančiarová sú autormi dvoch pracovných zošitov pre prvý ročník a dvoch pracovných zošitov a učebnice Geometria pre druhý ročník základných škôl z vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana. Pracovné zošity ponúkajú úlohy na rozvoj tvorivého myslenia a ich dôležitou časťou je sebahodnotenie žiakov. Súčasťou týchto učebných textov sú metodické príručky pre učiteľov. V sérii učebných textov určených pre tretí a štvrtý ročník, majú žiaci možnosť získať poznatky z matematiky prostredníctvom dvoch pracovných zošitov a jednej učebnice geometrie. Texty boli vydané opäť vydavateľstvom Orbis Pictus Istropolitana a autormi sú Zuzana a Peter Bero. Projektové úlohy, testovanie zaradené po každom tematickom celku a metodická príručka pre učiteľov tvoria súčasť tohto projektu. (*Orbis Pictus Istropolitana*, 2014) Medzi odporúčanú literatúru patria aj rôzne zbierky s hrami a úlohami na rozvoj matematickej gramotnosti ako sú Číselkový domček, Matematika a svet okolo nás, Rozcvičky pre všetky hlavičky a mnoho ďalších. (*Ministerstvo školstva SR*, 2011)

3.1 Matematika v 4.ročníku

Ako bolo spomenuté v predchádzajúcej kapitole, po novej školskej reforme vyšlo na Slovensku množstvo nových učebných textov pre matematiku prvého stupňa. V našom prispevku sa podrobnejsie budeme venovať učebniciam matematiky pre štvrtý ročník schválenými ministerstvom školstva. Tieto učebné texty sú hradené zo štátneho rozpočtu, a preto ich používa väčšina škôl v Slovenskej republike.

<u>Učebnica Matematika pre štvrtý ročník ZŠ</u>

Texty obsahovo nadväzujú na učebnicu tretieho ročníka, sú v mäkkej väzbe, veľkosťou prislúchajú formátu A4 a majú 64 strán. Obsah učebnice tvorí 14 kapitol, ktoré sú farebne odlíšené na základe preberanej témy. Modrou farbou je označená téma Násobenie a delenie, Sčítanie a odčítanie bez prechodu cez základ 10 má farbu žltú, Sčítanie a odčítanie s prechodom cez základ 10 patrí farbe fialovej a zelená farba signalizuje tému Viacciferné čísla. Strany záverečného opakovania používajú farbu oranžovú. Názov preberanej témy sa okrem úvodu kapitoly nachádza aj v spodnej časti každej strany. Učebnica je doplnená o farebné ilustrácie a fotografie detí Adama, Emy a Davida, ktorí nás celou knihou sprevádzajú. Vysvetľujú rozdielne spôsoby osvojenia si počtových operácií, ktoré si žiaci majú možnosť precvičiť na úlohách a na základe toho si vyberú spôsob, ktorý im najviac vyhovuje. V každej téme je časť venovaná slovným úlohám zameraným na aplikáciu matematiky do reálneho života. (Černek, 2011)

<u>Pracovný zošit 1. a 2. časť</u>

Prvá i druhá časť pracovných zošitov štvrtého ročníka sú formátu A4 a od seba sa líšia farbou v spodnej časti a minimálnym rozdielom v ilustrácii na obale. Ilustrácie použité vo vnútri knihy sú v odtieňoch sivej a oranžovej. Obidva zošity majú 88 strán, z toho posledných 15

strán je venovaných geometrii, ktorá je aplikovaná v primeranom rozložení počas celého školského roka. Úlohy obsahovo nadväzujú na učebnicu, spodná časť strany nás informuje, aký tematicky celok je aktuálne preberaný. Do obsahu je zaradená pravidelne sa opakujúca kontrolná strana Vyskúšaj sa!, ktorá slúži na preverenie vedomostí po prebratí tematického celku. Pracovný zošit druhá časť navyše obsahuje štyri strany s úlohami na vystrihnutie. Každá strana je rozdelená na štyri časti so štyrmi typmi úloh, s miestom na napísanie mena v hornej časti. Slúži na určenie progresu žiaka v jednotlivých počtových operáciách, ktoré môže byť doplnené o ohodnotenie. Strany s názvom Obchodné úlohy sú záverečným opakovaním a precvičením získaných vedomostí. Ukazujú použitie matematiky v reálnych životných situáciách. V obidvoch častiach nájdeme vhodné usporiadanie úloh, ktoré reflektuje využitie matematiky v praxi. (Černek, 2011, 2012)

4 ÍRSKE UČEBNICOVÉ RADY

Írska republika má v ponuke niekoľko učebnicových radov z matematiky pre primárne školstvo od niekoľkých vydavateľov. Výber učebníc schvaľuje učiteľský zbor, ak učiteľovi daná učebnica nevyhovuje, môže používať iný učebný text schválený ministerstvom školstva. V našom príspevku sa budeme zaoberať učebnicami najčastejšie používanými učiteľmi v primárnej edukácii.

Vydavateľstvo CJ Fallon

Séria učebníc Mathemagic z vydavateľstva CJ Fallon pokrýva kompletné kurikulum matematiky pre primárne vzdelávanie a pozostáva z učebných textov Mathemagic, zbierky úloh Mathemagic Shadow Book a knihy testov Maths Assessment Tests. Posledné z dvoch menovaných sú doplnkové učebnice, nie je povinné ich používanie na vyučovaní, a keďže si všetky učebnice žiaci musia zakúpiť, používa ich veľmi málo škôl. Učebnicová rada pre prípravné ročníky junior a senior infant pozostáva z pracovnej učebnice Mathemagic Single Volume. Tá je v ponuke aj v dvoch častiach z dôvodu nezvyšovania hmotnosti školskej aktovky. Keďže sa jedná o pracovnú učebnicu, knihy Mathemagic Shadow Book a Maths Assessment Tests nie sú súčasťou série pre tieto ročníky. V prvom a druhom ročníku sú učebnice tvorené ako učebné texty s pracovnými listami, avšak väčšina škôl používa na riešenie úloh poznámkové zošity, a tak umožňuje deťom učebnice znovu predať. Celá učebnicová rada má ekvivalent v írskom jazyku Mata Draíochta (Mathemagic), Mata Draíochta Scáthleabhar (Mathemagic Shadow Book), Mata Meabhrach (Assessment Tests). Učebnice s rozširujúcim učivom Figure It Out a Busy at Maths sú knihy aktivít zamerané na rozvoj matematickej gramotnosti, sú bohato ilustrované a na zadných stranách učebníc sa nachádza slovník s matematickými pojmami. Zbierka testov Brain Teasers je určená pre žiakov prvého až šiesteho ročníka, testy tvoria logické hlavolamy a výsledky jednotlivých testov je možné zaznamenať priamo v zbierke, čo umožňuje sledovanie progresu žiaka učiteľom aj rodičom. (*School Books Ireland*, 2014)

Vydavateľstvo Folens

Vydavateľstvo Folens ponúka učebnice Planet Maths, ktoré sú rozdelené v jednotlivých ročníkoch následovne: junior a senior infant triedy používajú knihu Planet Maths, ktorá je učebnicou a pracovným zošitom zároveň, 1. až 6. ročník má knihy dve, učebné texty Planet Maths a pracovný zošit Planet Maths Satellite Activity book. Poslednou revíznou úpravou prešli tieto texty v roku 2012, zameriavajú sa na riešenie problémových situácii prostredníctvom inovatívnych metód a zavedením sekcie Real Life Maths majú žiaci možnosť objaviť matematiku v reálnych životných situáciách a využiť svoje zručnosti na riešenie jednotlivých problémov v nich. Učebnice pre tretí až šiesty ročník obsahujú naviac fotografie zo života s úlohami na riešenie. Cvičenia Problem-Solving vyžadujú od žiakov rozhodnutie,

ktorú zručnosť by mali pri riešení problému využiť, sú jednoducho a zrozumiteľne prezentované. Časť Challenge yourself je určená pre šikovnejšie deti a má pre ne stimulujúci charakter. Úlohy v učebniciach sú usporiadané podľa stupňa obtiažnosti. Celá séria učebníc je doplnená o metodológiu pre učiteľov, ktorá obsahuje kompletný plán vyučovacích hodín, námety na projektové vyučovanie, odkazy na webové stránky, odporúčania pre hodnotenie a domáce úlohy. Jej súčasťou sú aj digitálne zdroje pre každú tému, vytvorené špeciálne pre túto sériu učebníc. Action Maths je ďalšou kolekciou učebníc z vydavateľstva Folens, určená pre každý ročník, tvorí ju kniha učebných textov, ktorá nie je doplnená o pracovný zošit. Učebnica má írsky ekvivalent Mata Beo. Doplnkové knihy testov, príkladov a rôznych matematických aktivít Maths Challenge a Sum Detective, sú obohatené úlohami na rozvoj logického myslenia, matematickým slovníkom, tabuľkami a grafmi. Boli vytvorené s úmyslom zlepšiť aritmetické zručnosti žiakov a zároveň upevniť vedomosti o číslach, priestore, čase a meraniach. V junior infant a senior infant ročníkoch sú súčasťou učebníc detské rýmovačky a nálepky k rôznym aktivitám. Dodržiavajú princípy kurikula, sú rozširujúcimi nepovinnými učebnicami. (*School Books Ireland*, 2014)

4.1 Matematika v 4.ročníku

Program Mathemagic bol zostavený na základe zrevidovaného kurikula matematiky pre základné školy. Podporuje konštruktivistické princípy a prístupy vo výučbe matematiky v primárnom školstve, a zároveň ponúka dostatok príležitostí na posilnenie a konsolidáciu získaných poznatkov. Je veľmi populárny medzi učiteľmi a väčšina základných škôl túto sériu používa, preto sme sa rozhodli pre dôkladnejšiu analýzu učebníc štvrtého ročníka práve tejto kolekcie kníh.

Učebnica Mathemagic 4

Knihy sú vo formáte A4, mäkká väzba a vonkajší obal jednotlivých ročníkov sa líši iba číslom na obale. Mathemagic 4 plynulo nadväzuje na Mathemagic 3, má 174 strán a 37 kapitol, je primerane ilustrovaná a úlohy v nej boli tvorené za predpokladu, že riešenie si budú žiaci zapisovať do zošitov. Avšak štruktúra knihy umožňuje žiakom riešenie úloh aj priamo v učebnici alebo na prekopírovaných stranách knihy, čo môže byť pre žiakov omnoho pohodlnejšie. Je na uvážení učiteľa, pre ktorý postup sa rozhodne. Obsah kurikula je prezentovaný postupne z kapitoly na kapitolu, ktorých názvy sú farebne odlíšené podľa toho, ktorá oblasť kurikula je v danej kapitole preberaná. Názov kapitoly, ktorá sa venuje oblasti Čísla má farbu tmavomodrú, téma Tvary a priestor má farbu červenú, Merania farbu modrú, Algebra žltú a Dáta ružovú farbu. Toto farebné rozlíšenie umožňuje učiteľovi rýchlejšiu orientáciu v knihe. Kapitola Look back otvára učebnicu a je pravidelnou revíziou vedomostí a progresu žiakov. Nachádza sa v knihe spolu štyrikrát, názov je označený sivou farbou a v spodnej časti každej strany sú vymenované témy učiva, ktoré sa v nej precvičujú a opakujú. V dolnej časti prvej strany každej kapitoly sa nachádza informácia, ktorá oblasť kurikula je preberaná, a ktoré zručnosti a vedomosti si žiak upevňuje a získava. Ak sa v danej kapitole stretávame s operáciami, ktoré neboli spomenuté v jej úvode, učebnica nás o nich opäť informuje v spodnej časti strany, na ktorej sa táto operácia nachádza. Napríklad spodná časť strany kapitoly s názvom Veľké čísla uvádza informáciu Určenie hodnoty: objaviť a identifikovať usporiadanie čísel v číselnom rade od 0 do 9 999 v obore prirodzených čísel, čítať, písať a určiť štvorciferné čísla, riešenie problémov. V tej istej kapitole sa však stretávame aj s matematickou operáciou sčítania a odčítania štvorciferných čísel, ktorá v jej úvode nebola spomenutá. Na strane, kde sa táto operácia nachádza, opäť v jej spodnej časti, nájdeme údaj Operácie: sčítanie a odčítanie s prechodom a bez prechodu cez základ desať v číselnom obore do 9 999. Záver každej kapitoly obsahuje stranu s úlohami, kde žiaci

musia rozhodnúť, ktorú počtovú operáciu na riešenie jednotlivých problémov použijú. Častokrát sú tieto úlohy integrované do reálnych životných situácií a ich významom je spojenie teórie a praxe za účelom rozvoja logického myslenia žiakov. Pravidelne opakujúca sa kapitola s názvom Solve the puzzles sa v učebnici nachádza štyrikrát a zábavnou formou prezentuje úlohy na precvičenie a upevnenie jednotlivých matematických poznatkov. V záverečných častiach učebnice nájdeme strany s názvom Mental strategies, na ktorých majú žiaci možnosť oboznámiť sa s metódou násobenia a delenia pomocou operácií sčítania a odčítania. Úlohou týchto strán je umožniť žiakom výber spôsobu násobenia a delenia, ktorý im uľahčí a urýchli používanie týchto počtových operácií, ktoré sú nosnou témou štvrtého ročníka. K učebnici je vydaná metodická príručka pre učiteľov Mathemagic Teacher's Manual 4th Class s metódami, námetmi a návodmi k jednotlivým úlohám a kompletným plánom na celý školský rok. (Barry, Manning, O'Neill, Roche, O'Loughlin, 2012)

Mathemagic Shadow Book 4

Učebnica je vo formáte A4, v mäkkej väzbe a má 50 strán. Vo vnútri sa nachádzajú úlohy bez akejkoľvek farebnej ilustrácie, sú použité iba modrá, čierna a sivá farba. Slúži na upevnenie osvojeného učiva, na každej strane v dolnej časti nájdeme informáciu, na ktorej strane v učebnici Mathemagic 4 sa precvičované učivo nachádza. (*Mathemagic Shadow Book 4*, 2013)

Mathemagic Assessment Tests 4

Kniha testov slúži na určovanie progresu žiakov a zároveň funguje ako indikátor jeho silných a slabých stránok. Obsahuje tri testy v časovom rozmedzí troch mesiacov, a ich výsledky sú porovnávané s požiadavkami kurikula. Každý test je rozdelený na dve časti. Časť A testuje vedomosti v téme Čísla a časť B sa zameriava na zvyšné oblasti kurikula. Štvrté, záverečné testovanie, mapuje vedomosti získané počas celého školského roka a jeho súčasťou je časť C, ktorá zahŕňa aplikáciu získaných vedomostí a zručností v slovných úlohách. (O'Loughlin, 2013)

5 ZÁVER

Po stručnej komparácii učebných textov matematiky v primárnej edukácii na Slovensku a v Írsku, môžeme skonštatovať, že učebnica Mathemagic 4 má oproti slovenskej učebnici Matematika pre 4. ročník ZŠ systematickejšie a prehľadnejšie usporiadanie učebných tém, detailnejšie informuje o zručnostiach, ktoré má dieťa dosiahnuť so zreteľom na obsah kurikula a pravidelne sa opakujúce strany na rozvoj a podporu logického myslenia s aplikáciou v reálnych životných situáciách. Súčasťou slovenskej učebnicovej rady sú pracovné zošity obsahujúce množstvo úloh na precvičenie a upevnenie učiva, ktoré írskej kolekcii chýbajú. Možnosť výberu učebníc učiteľom v Írskej republike je veľkým plusom, avšak cena kníh značne obmedzuje túto výhodu. Naopak, v Slovenskej republike sú učebnice hradené zo štátneho rozpočtu, preto učiteľ nemusí riešiť finančnú otázku, avšak v tejto ponuke je len jedna rada učebníc. Ak sa rozhodne pre inú sériu, žiak si túto musí hradiť sám. Všetky tieto ukazovatele do značnej miery ovplyvňujú výsledky rôznych testovaní žiakov. V poslednom medzinárodnom testovaní TIMSS 2011 Írska republika dosiahla lepšie výsledky ako Slovenská republika. (Eivers, Clerkin, 2012) Dôvodom môžu byť rozdielne metódy, formy a prístupy vo vyučovaní, obsah kurikula, kľúčové kompetencie žiakov a vyššie spomenuté rozdiely v učebných textoch. Dôkladná komparácia oboch edukačných systémov, učebných textov matematiky a kurikulárnych dokumentov je predmetom nášho ďalšieho výskumu v nadväznosti na niektoré publikované výsledky komparatívnej analýzy primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v Írsku. (Scholtzová 2013a, Scholtzová 2013b)

Použitá literatúra

1. BARRY, K., MANNING, P., O'NEILL, S., ROCH, T., O'LOUGHLIN, N. *Mathemagic 4.* 1.vydanie. Dublin: CJ Fallon, 2012. 174 s. ISBN 978-0-7144-1443-0.
2. ČERNEK, P. *Matematika pre 4.ročník základnej školy, pracovný zošit 1.časť.* 1.vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2011. 88 s. ISBN 978-80-10-02103-1.
3. ČERNEK, P. *Matematika pre 4.ročník základnej školy, pracovný zošit 2.časť.* 1.vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. 88 s. ISBN 978-80-10-02105-5.
4. ČERNEK, P. *Matematika pre 4.ročník základnej školy.* 1.vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2011. 64 s. ISBN 978-80-10-02104-8.
5. *Department of Education and Skills.* Dublin. Dostupné na internete: www.education.ie
6. *Edičný portál Ministerstva školstva SR*. Dostupné na internete: https://edicnyportal.iedu.sk
7. EIVERS, E., CLERKIN, A. *PIRLS & TIMSS 2011*. Dublin: Education Research Center, 2012. 44 s. ISBN 978-0-900440-40-3.
8. *ISCED: International Standard Classification of Education*. Montreal. Dostupné na internete: http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx
9. *Mathemagic Shadow Book 4.* 1.vydanie. Dublin: CJ Fallon, 2010. 72 s. ISBN 978-0-7144-1486-7.
10. O'LOUGHLIN, N. *Maths Assessment Tests 4.* 1.vydanie. Dublin: CJ Fallon, 2014. 22 s. ISBN 978-0-7144-1578-9.
11. *SCHOLTZOVÁ, I. Geometria a meranie v primárnej edukácii na Slovensku a v Írsku. In: ACTA MATHEMATICA 16.* Nitra: FPV UKF v Nitre, 2013a. s. 179 – 183. ISBN 978-80-558-0365-4.
12. *SCHOLTZOVÁ, I. Začiatky matematickej edukácie v oblasti geometrie na Slovensku a v Írskej republike. In: Matematika v primárnej škole: rôzne cesty, rovnaké ciele: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. ACTA MATHEMATICA 16.* Prešov: PF PU v Prešove, 2013b. s. 225 – 229. ISBN 978-80-555-0765-1.
13. *School Books Ireland*. Dostupné na internete www.schoolbooksireland.ie
14. *Vydavateľstvo Aitec*. Bratislava. Dostupné na internete: www.aitec.sk
15. *Vydavateľstvo Orbis Pictus Istropolitana*. Bratislava. Dostupné na internete: www.orbispictus.sk

Kontaktné údaje

PaedDr. Martina Drobná
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta pedagogická (externý doktorand)
Ul. 17. novembra 15, 080 01, Prešov, Slovensko
email: martina.drobna@pf.unipo.sk

FINANČNÉ VZDELÁVANIE AKO JEDEN Z ASPEKTOV ŽIVOTA

FINANCIAL EDUCATION AS ONE OF THE ASPECTS OF LIFE

Monika Reiterová

Abstrakt

Dnešná rýchlo meniaca sa spoločnosť má na človeka iné nároky ako v minulosti. Tomu sa musia prispôsobiť aj požiadavky na absolventa základnej a strednej školy. Informácie, ktoré by mali byť odovzdávané v rámci vzdelávania, zastarávajú rýchlejšie, ako sa dostanú do kurikula. Preto bolo potrebné zmeniť ciele vzdelávania v základných a stredných školách. Akcent sa preniesol z faktických poznatkov na nadobudnutie schopností a zručností, na budovanie a rozvoj rôznych gramotností. Spomedzi nich je pre každodenný život dôležitá finančná gramotnosť. Cieľom príspevku je objasniť cieľ a náplň finančného vzdelávania vo vzdelávacom systéme SR. Načrtnúť možné spôsoby jeho realizácie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Kľúčové slová: *finančné vzdelávanie, finančná gramotnosť, príprava na život*

Abstract

Nowadays the society is changing rapidly and it has different demands on people as it was in the past. It must be considered when preparing requirements for the primary and secondary schools graduates. Information which should be integrated to the education often grows obsolete before it gets into the curriculum. Because of that it was necessary to change the educational objectives in the primary and secondary schools. The emphasis was taken from the factual knowledge to practical skills development and the development of literacies. The financial literacy is one of literacies which are very important for everyday life. The aim of the paper is to explain the objective and content of the financial education in the Slovak educational system and also outline the possible means of its implementation into the educational process.

Key words: *financial education, financial literacy, preparation for life*

1. ÚVOD

Takmer každý deň sa v médiách stretávame s prípadmi, kedy sa ľudia dostávajú do krízových situácií najmä vďaka nedostatočným informáciám v oblasti financií. Presviedčame sa, že vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré sme získali v rodine, v súčasnej dobe na efektívne riadenie financií a zabezpečenie seba a svojej rodiny nepostačujú. Dnešná rýchlo meniaca sa spoločnosť ponúka množstvo informácií rôzneho druhu, v ktorých je potrebné sa orientovať. Uvedomujeme si, že medzi dôležité aspekty života patrí aj finančné vzdelávanie. Tento trend je celosvetový, preto sa aj finančné vzdelávanie stalo objektom záujmu štúdie PISA

2. FINANČNÉ VZDELÁVANIE

V súčasnosti sa finančné vzdelávanie realizuje v našej spoločnosti vo formálnom i neformálnom vzdelávaní. V neformálnom vzdelávaní má najmä vďaka neziskovým organizáciám dlhšiu tradíciu.

Do formálneho vzdelávania sa pojem finančná gramotnosť začal pozvoľna začleňovať v rámci reformy vzdelávania. Jedným z cieľov reformy vzdelávania bola aj príprava

nastupujúcej generácie na život. V tom istom období bol uznesením vlády SR č. 447 z 2. júla 2008 schválený Návrh stratégie vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií. Súčasťou v ňom stanovených úloh bolo vypracovanie záväzného dokumentu, ktorý by vymedzoval rámec finančného vzdelávania. Tak bol v roku 2008 schválený Národný štandard finančnej gramotnosti, verzia 1.0. (ďalej len NŠFG), ktorý sa mal stať súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v základných a stredných školách v SR. Vplyvom meniacich sa a nových podmienok na finančnom trhu a jeho nárokom na proces výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách bol v roku 2014 NŠFG aktualizovaný na verziu 1.1. Povinné zapracovanie tém NŠFG školám uložili až Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2014/2015. Dovtedy školy realizovali finančné vzdelávanie len na základe odporúčania, a to v nepostačujúcej miere.

2.1 Národný štandard finančnej gramotnosti

Východiskom pre projektovanie finančného vzdelávania v základných a stredných školách v Slovenskej republike je Národný štandard finančnej gramotnosti, verzia 1.1, kde je finančná gramotnosť definovaná ako „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti.“ Finančnú gramotnosť nevnímame ako absolútny stav, je to kontinuum schopností, ktoré ovplyvňujú vek, rodina, kultúra či miesto bydliska. „Finančná gramotnosť je označením pre stav neustáleho vývoja, ktorý umožňuje každému jednotlivcovi efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále meniace sa ekonomické prostredie“ (Národný štandard finančnej gramotnosti, verzia 1.1, s. 3). V tomto kontexte je zrejmé, že súčasný absolvent strednej školy nebude mať dostatočné skúsenosti, očakávaný stupeň zodpovednosti a nebude vykazovať rovnaký stupeň znalostí v oblasti osobných financií ako starší, finančne gramotný dospelý. Finančne gramotní absolventi stredných škôl by však mali aspoň vo všeobecnosti chápať všetky kľúčové aspekty osobných financií. Títo absolventi budú mať istotu, že budú samostatne schopní nájsť si a použiť informácie potrebné pri špecifických finančných výzvach, zoči-voči ktorým sa môžu čas od času ocitnúť. Práve v súvislosti s týmto Národný štandard finančnej gramotnosti naznačuje, akými poznatkami, zručnosťami a skúsenosťami musia pedagogickí zamestnanci a žiaci disponovať, aby mohli nepretržite rozširovať svoje vedomosti o osobných financiách podľa toho, ako sa budú meniť ich zodpovednosti a príležitosti.

Dokument je rozdelený do siedmich hlavných tém: Človek vo sfére peňazí; Finančná zodpovednosť a prijímanie rozhodnutí; Zabezpečenie peňazí pre uspokojovanie životných potrieb – príjem a práca; Plánovanie a hospodárenie s peniazmi; Úver a dlh; Sporenie a investovanie; Riadenie rizika a poistenie. V rámci každej témy sú stanovené celkové a čiastkové kompetencie, ktoré sú zadefinované na troch úrovniach. Prvú úroveň by mali zvládnuť žiaci na konci prvého stupňa základnej školy. Druhá úroveň je určená pre najširší okruh žiakov – absolventi základných škôl (koniec druhého stupňa), nižšieho stredného vzdelania (trojročné učebné odbory SOŠ) a odborného vzdelania (dvojročné učebné odbory SOŠ). Patria sem aj žiaci gymnázií s osemročným alebo päťročným štúdiom. Títo však spravidla plynulo pokračujú v tretej úrovni. Najvyššiu definovanú úroveň – tretiu by mali spĺňať absolventi úplného stredného vzdelania (gymnázium a študijné odbory SOŠ).

Obsahovo sú témy úzko späté alebo sa prelínajú mnohými oblasťami. Okrem problematiky financií sú tu zahrnuté témy spotrebiteľskej výchovy i témy ochrany európskych záujmov. Oblasť financií je preberaná nielen z ekonomického hľadiska, ale aj z pohľadu etických, spoločenských a právnych súvislostí. Prieniky nachádzame na úrovni učebných predmetov, napríklad matematika, etická výchova, slovenský jazyk, občianska náuka, na úrovni gramotností, napríklad čitateľská gramotnosť, matematická gramotnosť, mediálna

gramotnosť, ale aj na úrovni prierezových tém, napríklad osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, environmentálna výchova.

Podľa kognitívnych procesov sú zastúpené všetky úrovne podľa revidovanej Bloomovej taxonómie. To znamená, že niektoré fakty si stačí zapamätať, iné javy vyžadujeme analyzovať, hodnotiť, ale aj tvoriť rôzne stratégie riešenia problému.

Pre ľahšiu implementáciu finančných tém do výchovno-vzdelávacieho procesu bola vypracovaná metodika, ktorá ponúka návrhy, do ktorých učebných predmetov je možné dané témy začleniť.

2.2 PISA – výsledky v oblasti finančnej gramotnosti

V roku 2012 medzinárodná štúdia PISA do svojho portfólia prvýkrát zaradila testovanie finančnej gramotnosti u 15-ročných žiakov. Zúčastnilo sa ho 18 krajín sveta, ktoré sa dobrovoľne rozhodli otestovať finančnú gramotnosť svojich žiakov, medzi nimi i Slovenská republika.

Cieľom tejto časti štúdie bolo zhodnotiť úroveň vedomostí a zručností 15-ročných žiakov v oblasti financií, ktoré sú pre nich nevyhnutné k tomu, aby mohli urobiť svoje finančné rozhodnutia a plány. Tradične sa štúdia zamerala na posúdenie schopnosti žiakov preukázať a aplikovať svoje vedomosti a zručnosti v praxi. Zúčastnené krajiny získali medzinárodné porovnanie výsledkov, ktoré im môže priniesť odpovede na mnohé otázky týkajúce sa pohľadu mladých ľudí na finančnú oblasť ako aj jej postavenie v ich živote.

Štúdia PISA definuje finančnú gramotnosť „ako znalosť a pochopenie finančných pojmov a rizík; sú to schopnosti, motivácia, sebadôvera využívať získané vedomosti za účelom vykonávania efektívnych rozhodnutí v celom rade finančných súvislostí s cieľom zlepšiť finančnú situáciu jednotlivca i spoločnosti, tým im umožniť účasť na ekonomickom dianí "(PISA 2012. Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z oblasti finančnej gramotnosti z pohľadu Slovenska, s. 1). Aj táto definícia má dve časti, pričom prvá časť opisuje druh myslenia a správania sa v danej oblasti, druhá časť sa vzťahuje na dôvody rozvoja finančnej gramotnosti.

Z obsahového hľadiska sú vymedzené štyri oblasti – Peniaze a finančné transakcie, Plánovanie, hospodárenie s financiami, Finančné prostredie, Riziko a výnos. Úlohy sú zasadené do tradičných kontextov – jednotlivec (osobné financie), domácnosť a rodina, vzdelávanie a práca a spoločnosť.

Z hľadiska kognitívnych procesov sa úlohy zameriavajú na identifikáciu finančných informácií, pochopenie a uplatnenie vedomostí o financiách, analýzu informácií vo finančnom kontexte a zhodnotenie finančných otázok a problémov.

Z 18 zúčastnených krajín sa Slovenská republika umiestnila na 16. mieste s priemerným výkonom 470 bodov. Za nami sa umiestnili už len Taliani a Kolumbijčania. Aj tento výsledok naznačuje isté rezervy v oblasti finančného vzdelávania v Slovenskej republike.

Prvú úroveň zvládlo asi 90 % našich žiakov, čo ale znamená, že takmer 10 % žiakov túto úroveň nedosiahlo. Na prvej úrovni vedia žiaci identifikovať bežné finančné produkty a vedia vysvetliť informácie týkajúce sa základných finančných pojmov. Sú schopní rozpoznať rozdiel medzi potrebami a požiadavkami a dokážu robiť jednoduché rozhodnutia týkajúce sa každodenných výdavkov. Poznajú účel bežných finančných dokumentov ako je napríklad faktúra. V súvislosti s financiami využívajú základné numerické operácie (sčítanie, odčítanie, násobenie) v situáciách, s ktorými by mohli mať osobnú skúsenosť.

Získané priemerné skóre (470 bodov) spadá do základnej úrovne. V druhej úrovni žiaci začínajú využívať svoje vedomosti týkajúce sa bežných finančných produktov a často používaných finančných termínov a pojmov. Vedia použiť získané informácie na to, aby

dospeli k rozhodnutiam týkajúcich sa financií v situáciách, ktoré sa ich priamo týkajú. Poznajú význam jednoduchého rozpočtu a sú schopní vysvetliť základné položky bežných finančných dokumentov. Pri riešení finančných otázok vedia využiť základné numerické operácie vrátane delenia. Chápu vzťahy medzi rôznymi finančnými zložkami, ako napríklad miera využitia a vynaložené náklady. Túto úroveň dosiahlo vyše tri štvrtiny žiakov, teda takmer štvrtina našich žiakov nie je schopná v základných súvislostiach riešiť a aplikovať v praxi otázky a problémy týkajúce sa financií.

Najvyššia úroveň je charakterizovaná ako schopnosť žiakov aplikovať v praxi svoje vedomosti zo širšej oblasti finančných termínov a pojmov, ktoré môžu byť pre nich dôležité z hľadiska dlhšieho časového horizontu. Žiaci vedia analyzovať komplexné finančné produkty. Vo svojich finančných rozhodnutiach berú do úvahy aj také vlastnosti finančných dokumentov, ktoré sú dôležité, ale nemusia byť na prvý pohľad zjavné, napríklad transakčné poplatky. Pracujú s vysokou mierou presnosti a sú schopní riešiť aj menej bežné finančné problémy. Vedia opísať možné dôsledky finančných rozhodnutí, čím potvrdzujú svoj široký rozhľad v rámci finančnej oblasti ako napríklad daň z príjmu. Túto úroveň dosiahlo len niečo vyše 5 % našich žiakov.

Štúdia prišla so zaujímavým poznatkom, a to prepojenie medzi finančnou gramotnosťou a ďalšími oblasťami testovania – čitateľskou a matematickou gramotnosťou. Toto prepojenie môžeme považovať za veľmi silné. Slovenská republika vykazuje v porovnaní s priemernými hodnotami krajín OECD ešte vyššie hodnoty. Je preto zrejmé, že žiaci, ktorí podávajú lepší výkon v matematickej či čitateľskej gramotnosti, sú viac úspešní aj v riešení úloh z oblasti finančnej gramotnosti.

Zaujímavé výsledky prináša aj porovnanie intenzity vplyvu socio-ekonomického statusu žiaka. Slovenská republika má tieto hodnoty tiež pomerne vysoké, čo má opäť vplyv na získané výsledky.

2.3 Formy a metódy finančného vzdelávania

Finančné vzdelávanie nie je priamo zadefinované v kurikulárnych dokumentoch. Má charakter prierezovej témy, lebo ide naprieč celým kurikolom. Preto je možné naň aplikovať postupy ako pri prierezových témach.

Najčastejšie je finančné vzdelávanie začlenené do existujúcich učebných predmetov. Faktom je, že mnohé témy sú už v súčasnosti súčasťou vyučovacieho procesu. Je však potrebné zvoliť stratégiu, ktorá by zabezpečila pokrytie všetkých tém. To si vyžaduje spoluprácu všetkých pedagógov a ich koordináciu.

Menej častým javom je vytvorenie samostatného predmetu v rámci voliteľných (disponibilných) hodín. Aj tu je však potrebná spolupráca medzi pedagógmi, najmä pri medzipredmetových vzťahoch.

Blokové tematické vyučovanie je vhodným doplnkom oboch vyššie uvedených alternatív. Môže pre žiakov predstavovať oživenie výchovno-vzdelávacieho procesu a ukázať im zmysluplnosť nadobúdaných vedomostí a zručností v rámci viacerých učebných predmetov. Zavŕšením finančného vzdelávania na základnej škole by mohlo byť zaradenie kurzu napríklad v 9. ročníku (po Testovaní 9 a prijímacích skúškach na stredné školy).

Medzi ďalšie aktivity by sme navrhovali zaradenie krátkodobých a strednodobých projektov, žiacke konferencie alebo tematický deň pre širokú verejnosť.

Pri finančnom vzdelávaní je okrem spolupráce medzi pedagógmi dôležitá aj spolupráca s rodičmi. Veľakrát sa pri preberaní finančných tém dotkneme osobných informácií. Je

vhodné, aby boli rodičia žiakov prinajmenšom informovaní o obsahu a povahe finančného vzdelávania na škole.

Je vhodné pracovať s autentickým materiálom, čerpať a nadväzovať na skúsenosti žiakov. Obohatením vyučovania je beseda alebo prednáška odborníka z vybranej oblasti financií, ktorý môže byť aj z radov rodičov. Škola môže spolupracovať s finančnými inštitúciami, v ktorých je možné absolvovať exkurzie.

Z metód vyučovania odporúčame uprednostňovať aktivizujúce metódy. Tie nielen žiakov vtiahnu do problematiky, ale zabezpečia hlbšie porozumenie a zapamätanie osvojovaného učiva.

3. ZÁVER

Otázky finančného vzdelávania úzko prepojené na zvyšovanie finančnej gramotnosti obyvateľstva sa začali riešiť už aj na úrovni základného a stredného vzdelávania. Sú to zatiaľ len malé kroky. Existujú záväzné i podporné dokumenty pre učiteľov na realizáciu finančného vzdelávania.

Už niekoľko rokov prebiehajú vzdelávania učiteľov v problematike financií. Ukázalo sa však, že práve učitelia nie sú dostatočne pripravený vo finančnej oblasti. Mali by byť vyvinuté ďalšie aktivity smerujúce k zvyšovaniu finančnej gramotnosti samotných učiteľov.

Príprava budúcich učiteľov vôbec nereflektuje potreby praxe, a to nielen vo finančnom vzdelávaní, napriek tomu, že Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 661 z 13. novembra 2013 „odporúča rektorom ... zapracovať Národný štandard finančnej gramotnosti a predovšetkým problematiku finančného vzdelávania do všetkých učiteľských študijných programov“.

Vítanou pomocou by boli učebné pomôcky na realizáciu finančného vzdelávania, ktoré sa postupne dostávajú na trh. Existuje niekoľko portálov, ktoré ponúkajú, hoci len čiastkovo, možnosť ich využitia v tejto oblasti.

Medzi otázky a výzvy, ktoré by si zaslúžili pozornosť v najbližšom období môžeme zaradiť:

- systematické vzdelávanie v oblasti financií v základnom a strednom školstve,
- absolvovanie inovačného vzdelávania všetkými učiteľmi bez ohľadu na stupeň a aprobácia, a to v odbornej i metodickej oblasti,
- začlenenie finančného vzdelávania do odbornej prípravy budúcich učiteľov,
- zapájanie rodičov a verejnosti do aktivít školy,
- vytvorenie podporných učebných textov z oblasti financií pre učiteľov,
- vytvorenie metodických príručiek a podporných metodických listov pre učiteľov na realizáciu finančného vzdelávania,
- podpora rôznych materiálnych didaktických pomôcok na finančné vzdelávanie,
- celospoločenskú osvetu finančného vzdelávania.

Je potrebné si uvedomiť, že finančné vzdelávanie tvorí jeden zo základov vzdelania, ktoré využije každý jeden z nás vo svojom osobnom i pracovnom živote.

Použitá literatúra

1. *Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl.* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2014. [cit.

2014-11-07]. Dostupné z: http://www.minedu.sk/metodika-pre-zapracovanie-a-aplikaciu-tem-financnej-gramotnosti-do-skolskych-vzdelavacich-programov-zakladnych-skol-a-strednych-skol/

2. *Návrh stratégie vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií.* [online]. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky, 2008. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Uznesenie-5109?prefixFile=u_
3. *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2012/2013.* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2012 [cit. 2014-11.07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/4432.pdf
4. *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2014/2015.* 2014. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2014. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20142015/
5. *PISA 2012. Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z oblasti finančnej gramotnosti z pohľadu Slovenska.* [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2014. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/Kratka_sprava_FL_PISA_2012.pdf
6. *Správa o stave rozvíjania finančnej gramotnosti v stredných odborných školách v SR v školskom roku 2012/2013.* [online]. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2013. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_FG_SOS_SR_23.pdf
7. *Správa o stave rozvíjania finančnej gramotnosti v základných školách v SR v školskom roku 2012/2013.* [online]. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2013. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_FG_ZS_SR_23.pdf
8. *Správa o stave vzdelávania zameraného na podporu rozvoja finančnej gramotnosti.* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2013. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-160466?prefixFile=m_
9. *Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 661 z 13.novembra 2013.* [online]. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky, 2013. [cit. 2014-11.07]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Uznesenie-13780?prefixFile=u_

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Reiterová
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK v Bratislave
Mlynská dolina, 842 48 Bratislava
Tel: 0903 931 552
email: reiterovci@gmail.com

ABSENCE ODBORNÝCH A DIDAKTICKÝCH TÉMAT V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ 1. STUPNĚ V OBLASTI MATEMATIKY NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ Z POHLEDU ABSOLVENTŮ OBORU

ABSENCE OF TECHNICAL AND DIDACTIC THEMES IN TEACHER FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL IN MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY OF OSTRAVA FROM THE PERSPECTIVE OF GRADUATES

Radek Krpec, Renáta Zemanová

Abstrakt

V článku se věnujeme vyhodnocení připomínek absolventů oboru Učitelství 1. st. ZŠ, kteří nastoupili do praxe během posledních 5 let, k matematické přípravě, které je součástí výzkumného projektu studentské grantové soutěže "Monitoring reflektované absence odborných a didaktických témat v přípravě učitelů 1. stupně v oblasti matematiky". Absolventi se v dotazníkovém šetření vyjadřovali, která témata se jim zdála nadbytečná a která témata jim chyběla nebo byla nedostatečně rozvinutá. Dotazníkové šetření bylo doplněno rozhovory s několika absolventy na téma absence odborných a didaktických předmětů.

Klíčová slova: *matematika, aritmetika, geometrie, učitelství 1. stupně ZŠ, didaktika matematiky*

Abstract

The article evaluate comments of graduates of the field of study Primary school teaching, who started work during the past 5 years. We evaluate comments to the mathematic training, which is part of a research project student grant competition " Monitoring of the reflected lack of specialized and didactic themes in primary school teacher education in the mathematic area." Graduates in the questionnaire survey commented on what topics they seemed unnecessary and what topics they were missing or is underdeveloped. The questionnaire survey was supplemented by interviews with several graduates on the topic of the lack specialized and educational subjects.

Key words: *mathematic, arithmetics, geometry, elementary school teaching, didactics of mathematics.*

1 ÚVOD

Na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity stejně jako na většině jiných pedagogických fakultách v ČR je do nové reakreditace skladba matematické komponenty přípravy učitelů 1. stupně ZŠ obdobná. V rámci jednotlivých předmětů jsou probírána stejná odborná a didaktická témata. Matematická komponenta se na jednotlivých fakultách liší především časovou dotací, což znamená, že na některých fakultách mají na probrání potřebného více prostoru než na jiných. To je pak jedním z problémů, že kvůli nedostatku časového prostoru není možno se věnovat všem tématům v potřebné míře. Proto jsme se v rámci výzkumu zaměřili na to, co absolventům nejvíce v matematické přípravě na budoucí povolání učitele

1. stupně ZŠ chybí. Výzkum probíhal pomocí dotazníkového šetření a výsledky byly doplněny o názory několika absolventů získané na základě rozhovorů.

2 METODLOGIE VÝZKUMU

Nejprve se budeme věnovat dotazníkovému šetření. Výzkumný soubor nám tvořili absolventi prezenčního studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří studovali ještě dle původní akreditace. V rámci výzkumu jsme oslovili celkem 183 absolventů, návratnost v době tvorby článku byla 48 vyplněných dotazníků.

Dotazník obsahoval úvodní text, demografické položky jako pohlaví, rok ukončení studia a jak dlouho vyučují na základní škole. Dále obsahoval obsahové položky:

- Kvalita přípravy v oblasti matematiky
- Hodnocení důležitosti vybraných aritmetických témat
- Nadbytečnost a absence aritmetických témat
- Hodnocení důležitosti vybraných geometrických témat
- Nadbytečnost a absence geometrických témat
- Využití a absence didaktických matematických témat

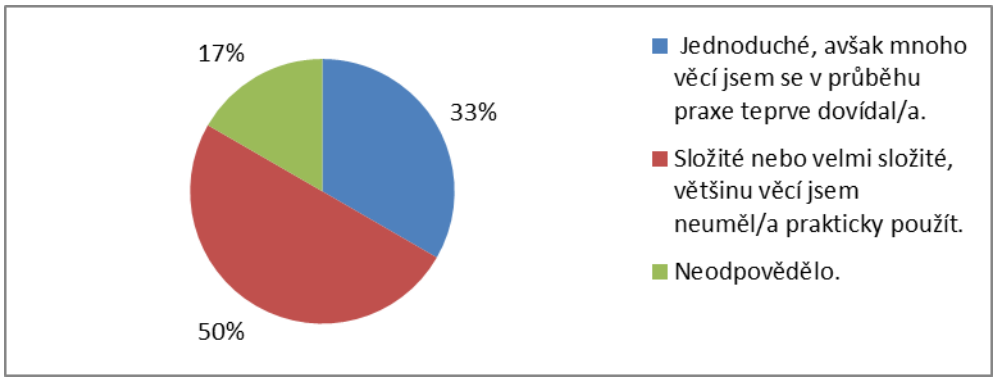
V následující části se budeme věnovat dílčím výsledkům zpracování dotazníku. V rámci šetření technikou rozhovoru jsme pokládali obdobné otázky jako v dotazníkovém šetření, snažili jsme se o získání otevřenějších odpovědí, které v rámci dotazníkového šetření byly velice strohé nebo některé zcela chyběly.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

3.1 Výsledky dotazníkového šetření

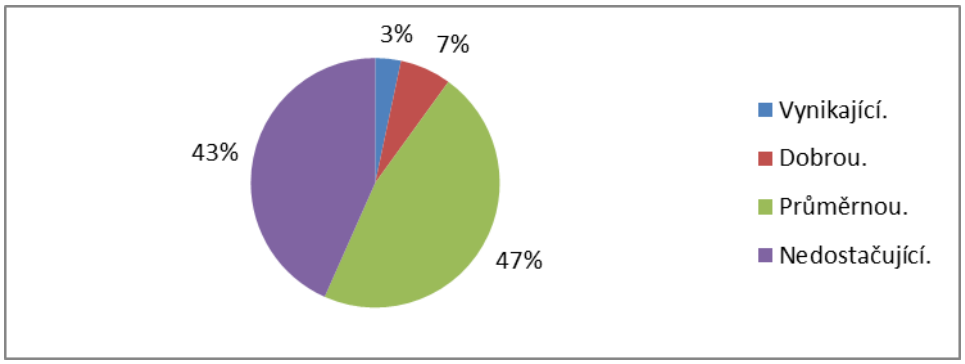
Co se týká demografických údajů, z 48 vrácených dotazníků bylo 46 absolventek a 2 absolventi. Délka praxe byla od 1 do 5 let.

Na první obsahovou položku *„Jaké pro Vás bylo po vkročení do praxe se získanými vědomostmi v oblasti matematiky začít učit?“* byla polovina odpovědí zcela negativní:



Jen 17 % absolventů pokládá vstup do procesu výuky za jednoduchý, ale mnoho věcí se v průběhu praxe teprve dozvídal.

Podobně tomu bylo u otázky *„Jak byste z pohledu začínajícího učitele ohodnotil/a VŠ přípravu v oblasti matematiky?“*, většina odpovědí byla negativních:



V další položce měli absolventi hodnotit aritmetická témata z pohledu na jejich důležitost pro další výuku nebo pro využití v praxi. Témata jsme seřadili dle mediánu (popř. aritmetického průměru) od nejméně důležitého po nejvíce důležité:

1. Kardinální, ordinální čísla, Peanova množina.
2. Algebraické struktury.
3. Kartézský součin.

…

11. Dělitelnost celých čísel.
12. Rovnice a nerovnice.
13. Obsah a úkoly numerace.

Dle očekávání nejméně důležité absolventi považují výuku kardinálních, ordinálních čísel a Peanovy množiny, právě zde hraje významnou roli nízká propojenost teorie na využití v praxi.

Další položka se týkala hodnocení geometrických témat z pohledu na jejich důležitost pro další výuku nebo pro využití v praxi. Témata jsme seřadili dle mediánu (popř. aritmetického průměru) od nejméně důležitého po nejvíce důležité:

1. Míra geometrického útvaru.
2. Okolí bodu a odvozené pojmy.
3. Stereometrie.

…

6. Planimetrie.
7. Relace shodnost, rovnoběžnost, kolmost.
8. Trojúhelník, lomená čára, mnohoúhelník, kružnice, kruh.

Zde je překvapivé, že jako nejméně důležité absolventi považují téma „Míra geometrického útvaru“, i v tomto případě zde pravděpodobně hraje významnou roli u absolventů nízká propojenost teorie na využití v praxi.

Co se týká položek dotazující se na nadbytečnost konkrétních aritmetických a geometrických témat, absolventi nepovažují žádné z témat za vyloženě nadbytečné, ale především se jim zdá, že některá odborná témata jsou probírána příliš do hloubky a chybí zde více propojení na praxi.

Ze zbývajících položek se dozvídáme to, co už bylo možno vydedukovat, že absolventům chybí více didakticky pojatých témat s hlubším propojením na probraná odborná témata a využitím v praxi. Dále se zmiňují na absenci metody výuky dle učebnic prof. Hejného.

3.2 Výsledky šetření metodou rozhovoru

V rámci šetření technikou rozhovoru jsme se soustředili na některé otázky, které byly v dotazníku zodpovězeny velice stručně nebo nebyly zodpovězeny vůbec. Technika rozhovoru nám dovoluje rozšířit a doplnit odpovědi respondentů o další otázky, což v rámci dotazníku možné není.

V rámci rozhovoru jsme se dozvěděli to, co už jsme více méně vydedukovali z dotazníku. Absolventům chyběla zcela některá didaktická témata s jejich praktickým využitím. Nejčastěji byla zmiňována příprava na vyučovací hodinu, práce s učebnicí, ukázky zavádění aritmetických operací na 1. stupni, jak využívat ve výuce didaktické hry, pracovní listy, atd. Někteří očekávali přímo nějaké kuchařky, jak správně učit. Metodiku každého konkrétního učiva na 1. stupni ZŠ v oblasti matematiky.

4 ZÁVĚRY Z VÝZKUMU

Provedený výzkum nám přinesl mnoho užitečných poznatků a podnětů do další práce v rámci přípravy budoucích učitelů 1. stupně ZŠ – v matematické komponentě. Některé poznatky nás utvrdily v tom, že změny, které v rámci této komponenty provádíme, jsou správným směrem. Omezili jsme přílišnou hloubku některých odborných témat a zaměřili více na jejich praktické využití. Za důležité pokládáme zařazení metody výuky dle učebnic prof. Hejného do přípravy budoucích učitelů 1. stupně ZŠ na Ostravské univerzitě.

Nicméně je třeba také uvést, že vzhledem k časové dotaci matematické komponenty nejsme schopni vyslyšet všechny požadavky vyplývající z výzkumu, jako např. přípravu Metodiky každého konkrétního učiva na 1. stupni ZŠ v oblasti matematiky. To není možné nejen z hlediska časového, ale ani z dalších hledisek. Žák je originální osobnost a každá třída je zcela jiná, s každou třídou je jiná práce, záleží, jaká metoda výuky vyhovuje při práci s danou třídou, jaká metoda výuky vyhovuje konkrétnímu učiteli, jaké má k dispozici materiální zabezpečení (učebnice, pomůcky, interaktivní tabule, ...), apod. Z tohoto hlediska nelze studenty připravit tak, že vstupem na danou školu z nich budou dokonalí učitelé.

Z našeho pohledu se snažíme, abychom studenty připravili na různé metody co nejlépe a to, jak budou učit, už záleží na nich.

Použitá literatura

1. HEJNÝ, M. a kol. *Matematika pro 1. až 5. třídu ZŠ. Sada učebnic a pracovních sešitů.* Plzeň: FRAUS, 2009.
2. KREC, R. Příprava budoucích učitelů 1. stupně v aritmetice na Ostravské univerzitě. In: *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.* Prešov: Prešovská univerzita, 2014.
3. PAVLOVIČOVÁ, G. – ČERETKOVÁ, S. Zvyšovanie matematických kompetencií učiteľov z praxe a v pregraduálnej príprave učiteľov primárného vzdelávania. In: *Matematika 6: Matematické vzdělávání v primární škole – tradice, inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, s. 188-192. ISSN 0862-9765.
4. SCHOLTZOVÁ, I. Niektoré aspekty matematickej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna Pedagogika. In: *Matematika 4: Matematické vzdělání v kontextu proměn primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, s. 271-276. ISBN 978-80-244-2511-5
5. ZEMANOVÁ, R. Zkušenosti učitele matematiky vyučované Hejného metodou ve střetu s metodou tradiční. In: *Matematika 6: Matematické vzdělávání v primární škole – tradice, inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2014.

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek je částečným výstupem projektu *SGS09/PDF/2014 Monitoring reflektované absence odborných a didaktických témat v přípravě učitelů 1. stupně v oblasti matematiky.*

Kontaktní údaje
RNDr. Radek Krpec, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
Tel: 597 09 2646
email: radek.krpec@osu.cz

RNDr. Renáta Zemanová, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
Tel: 597 09 2650
email: renata.zemanova@osu.cz

WEBOVÉ APLIKÁCIE AKO PROSTRIEDOK ZVYŠOVANIA MOTIVÁCIE A KVALITY VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

WEB APLICATIONS AS A TOOL OF INCREACING THE MOTIVATION AND QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Zuzana Danihelová, Žaneta Balážová

Abstrakt

V súčasnom svete, ktorý je charakterizovaný čoraz väčším stupňom globalizácie, sa popri iných schopnostiach a zručnostiach dostáva do popredia cudzojazyčná komunikačná kompetencia. Osvojovanie si moderných jazykov podporuje medzinárodnú spoluprácu v mnohých oblastiach (vzdelávanie, kultúra, veda, priemysel, atď.) a pomáha porozumieť, tolerovať a rozvíjať kultúrnu rôznorodosť v zjednotenej Európe a svete. Zatraktívnenie výučby, čo vedie k zvýšeniu motivácie študentov, je jedným z kľúčov k efektívnej výučbe cudzích jazykov. Príspevok sa zaoberá kvalitou výučby, motiváciou a webovými aplikáciami, ktoré môžu kvalitu výučby výrazne zvýšiť.

Kľúčová slova: *kvalita výučby, motivácia, webové aplikácie, výučba cudzích jazykov*

Abstract

Nowadays the world is characterized by even higher degree of globalization and foreign language competence is becoming increasingly important. The acquisition of modern languages encourages international cooperation in various areas (education, culture, science, industry, etc.) and enables the understanding, tolerance and cultural diversity through Europe and the whole world. Attractive education can be seen as a tool of increasing the student motivation and thus the effectiveness and quality of foreign language education. The paper deals with the quality of education, motivation and web applications used to increase the quality of education.

Key words: *quality of education, motivation, web applications, foreign language teaching*

1 ÚVOD

Oblasť výučby moderných jazykov je riadená základnými princípmi, na ktorých sa zhodli ministri Rady Európy. K týmto princípom patria najmä európske kultúrne dedičstvo vo forme jazykovej rozmanitosti európskych národov, ktoré je potrebné vnímať nie ako bariéru, ale ako zdroj nového poznania a obohatenie toho, čo je nám vlastné. Ďalej sa zdôrazňuje, že poznanie rôznych európskych jazykov umožní komunikáciu a interakciu medzi občanmi EÚ, ktorých materinské jazyky sú rôzne, čím sa uľahčia mobility v rámci Európy a prehĺbi sa vzájomná spolupráca a v neposlednom rade je vyzdvihnutá a vítaná spolupráca jednotlivých členských štátov pri tvorbe stratégií výučby cudzích jazykov.

V dnešnej dobe, kedy sa množstvo dostupných poznatkov stále zväčšuje, sa do popredia dostáva iný význam slova „vedieť“ – a to byť schopný vyhľadať danú informáciu a vedieť s ňou pracovať. IKT ponúkajú možnosti ako pracovať s informáciami týmto spôsobom a podporujú myšlienku modernej školy, ktorú Petlák (1997) charakterizuje ako školu s využitím vyučovacích metód na podporu aktivity žiakov s cieľom odhaľovať vzájomné vzťahy v učive, ako aj nachádzať problémy a ich riešenia experimentovať. Jednou z možností

implementovania IKT do vyučovacieho procesu je využitie voľne dostupných webových aplikácií, ktoré ponúkajú množstvo výhod, ale pre ich úspešnú aplikáciu musia byť splnené určité podmienky, t.j. potrebné technické vybavenie škôl, príp. špecializovaných tried a taktiež schopnosť učiteľov pracovať s danými aplikáciami a schopnosť naučiť žiakov pohybovať sa v ich prostredí. Po zabezpečení týchto podmienok nám počítačom podporovaná výučba poskytuje nasledovné výhody: individuálne tempo študenta, podporu tvorivosti, autonómnosť, učiteľ plní úlohu facilitátora a podporu myslenia (Cimermanová, 2010).

2 KVALITA VÝUČBY

Janík (2010) popisuje kvalitu ako veličinu, ktorá nedisponuje absolútnou hodnotou a je možné ju vyjadriť len relatívne za použitia určitých charakteristík. Tieto charakteristiky by mali byť merateľné, ak chceme aby bola kvalita taktiež merateľná. Iní odborníci chápu kvalitu ako súbor kvalít, pričom jednotlivé oblasti je nutné popísať, aby mohli byť porovnávané. Na kvalitu sa možno pozerať systémovo na viacerých úrovniach: kvalita na úrovni školského systému, kvalita na úrovni školy ako inštitúcie a kvalita na úrovni výučby.

Zelina (2006, s. 6) charakterizuje kvalitnú školu ako školu spĺňajúcu nasledovné kritéria:

- kritérium výkonu – množstvo poznatkov, vedomostí, ktoré žiaci v škole získajú, vrátane pamätania si týchto poznatkov a ich využitia v praxi
- kritérium vytvárania mimopoznávacích charakteristík osobnosti – emócie, city, motivácia k ďalšiemu poznávaniu a učeniu, utváranie hodnotového systému, životných cieľov a pod.
- kritérium kombinované z predchádzajúcich dvoch zložiek.

Na kvalitu školy vplývajú aj vstupy a procesy, ktoré v škole prebiehajú, takže možno povedať, že kritériami pre hodnotenie kvality sú aj podmienky a prostriedky s akými je výučba realizovaná, učitelia, rodičia – všetky tieto faktory vplývajú na žiaka. Iný prístup zdôrazňuje, že pre kvalitnú školu je dôležité aj systematicky realizované globálne riadenie kvality výchovy a vzdelávania, ktoré je zamerané na kvantitatívne ukazovatele (známky, záujem o školu, uplatnenie absolventov, atď.), ale aj na správanie sa žiakov, ich hodnoty, vzťahy či motiváciu.

Zelina uvádza niekoľko kľúčových oblastí hodnotenia kvality školy a tými sú: žiak, osnovy, učiteľ, riadenie školy a spôsoby merania, zisťovania kvality školy. V praxi je však podľa neho problematické označiť, čo je kvalitná škola, pretože spomenuté kľúčové oblasti sa nedajú vždy zovšeobecniť a preto uvádza najčastejšie koncepty chápania kvality:

- kvalita ako excelentnosť – porovnanie jednotlivých škôl v oblasti štandardov
- kvalita ako druh perfekcionizmu – porovnanie množstva chýb a omylov
- kvalita ako umiestnenie v konkurencii – porovnanie dosiahnutých výsledkov (známky, testy a pod.)
- kvalita ako schopnosť splniť úlohy a ciele
- kvalita ako finančná uspokojenosť – pomer vynaložených prostriedkov k úspešnosti
- kvalita ako schopnosť uspokojiť rodičov, žiakov, budúcich zamestnávateľov a pod.
- kvalita ako úspešnosť transformácie vstupu na požadovaný výstup.

Zo všetkých týchto konceptov práve posledný je najkomplexnejší, pretože berie do úvahy celý proces od vstupov po výstupy a neberú sa do úvahy faktory, ktoré môžu byť v mnohých prípadoch neporovnateľné medzi jednotlivými školami. Naopak berie sa do úvahy faktor učiteľa, ktorý by mal byť na všetkých školách porovnateľný.

2.1 Kvalita výučby cudzích jazykov

Kvalitu výučby ovplyvňujú podľa Janíka a kol. (2010, s. 34) dve široké skupiny faktorov, a to externé a interné faktory. Medzi externé faktory zaraďuje:

- kvalitu zariadenia – škola, personál, spokojnosť na pracovisku, pracovná klíma, komunikácia a kooperácia, priestory pre výučbu, legislatíva a financovanie a pod.
- kvalitu programu – koncepcia ďalšieho vzdelávania, plánovanie kurikula, atď.
- kvalita plánovania – čiže kvalita vstupov
- kvalita úspechu – efektivita, spokojnosť, účinky v spoločenskom prostredí.

Interné faktory, ktoré ovplyvňujú kvalitu výučby cudzích jazykov zahŕňajú:

- pedagogickú kvalitu – kompetencie učiteľa, vedenie žiakov, proces učenia, učebné a výukové ciele, výukové a učebné materiály, výukové metódy, pedocentrizmus, evalvácia a spätná väzba
- procesuálnu kvalitu – kvalita učenia ako procesu.

V oblasti kvality výučby cudzích jazykov bol v Nemecku realizovaný výskum DESI (Janík, 2010), ktorého cieľom bolo objasniť faktory ovplyvňujúce nárast výkonu žiakov v materinskom (nemeckom) a anglickom jazyku, analyzovať kompetencie žiakov a postupy uplatňované učiteľmi vo výučbe nemčiny a angličtiny. Na testovanie boli použité štandardizované testy. V rámci projektu bol testovaný aj nárast jazykových kompetencií, testovanie prebehlo dvojfázovo na začiatku a na konci deviateho ročníka. Vytvoreniu testov predchádzala analýza kurikulárnych dokumentov. V celom projekte sa hodnotili nasledujúce oblasti:

- kvalita vyučovacieho procesu – pozitívny prístup k hodnoteniu chýb (nie len samotná oprava, ale aj vysvetlenie chýb), klíma vhodná pre výučbu, orientácia na žiaka, tematická motivácia (učiteľ podá pútavo aj učivo, ktoré je menej zaujímavé) a zrozumiteľnosť (učiteľ sa vyjadruje jasne a zreteľne, aby ho žiaci na svojej úrovni ovládania jazyka pochopili)
- efektívne vedenie výučby a využívanie času – hodnotenie rušivých elementov, ktoré uberajú z hodiny čas za iných okolností využiteľný efektívnejšie
- vedenie triedy – zabezpečenie, aby všetci žiaci boli sústredení a dávali pozor celú hodinu
- používanie materinského jazyka vo výučbe cudzích jazykov – ako často učiteľ používa na hodine materinský jazyk
- dôležitosť učebných cieľov – bezproblémová komunikácia v cudzom jazyku, správnosť výslovnosti, úroveň náročnosti, začlenenie domácich úloh – či sú konzultované, a či ich obsah súvisí s obsahom výučby
- tlak na tempo výučby – či je rýchlosť preberania učiva primeraná, či žiaci stíhajú.

3 MOTIVÁCIA

Ako sme už spomenuli vyššie, motivácia je uvádzaná vo viacerých modeloch kvality výučby, či už na strane učiteľa alebo študenta. V našom príspevku sa zaoberáme témou motivácie na strane študenta, preto ju bližšie charakterizujeme. Motivácia predstavuje kľúčový faktor v cudzojazyčnej edukácii, keďže determinuje proces učenia a nepriamo ovplyvňuje kvalitu znalosti cudzieho jazyka (Jurišievič – Pižorn, 2012).

Pre zabezpečenie efektívnosti a kvality výučby je potrebné v prvom rade vzbudiť u študentov záujem o učenie sa cudzieho jazyka. „Pojem motivácia patrí medzi pojmy, ktoré teoretici označujú ako hypotetické konštrukty. To znamená, že žiakova motivácia nie je niečo, na čo by sme mohli siahnuť rovnako ako na žiakov zošit.“ (Lokša - Lokšová, 1999), preto treba k téme motivácie ako súčasti vyučovacieho procesu pristupovať obzvlášť citlivo a komplexne. Vo všeobecnosti by sme mohli povedať že motivácia nám odpovedá na základnú otázku prečo

sa ľudia správajú, tak ako sa správajú. Podľa toho motivácia určuje smer a intenzitu ľudského správania, inak povedané výber konkrétnej činnosti, vytrvalosť pri danej činnosti a úsilie vynaložené na činnosť (Dörnyei, 2013).

Motivácia spolu so schopnosťou učiť sa tvoria podstatu učenia. Motivácia má tri dimenzie (Pardel, 1977):

- aktivácia – pudy, inštinkty, potreby, snaha
- smerovosť – postoje, záujmy, hodnoty
- cieľovosť – vôľa, inšpirácie

K motivácii možno pristupovať z rôznych hľadísk, pre pedagogiku je podľa Lokšovej a Lokšu (1999) najvhodnejšie zaoberať sa motiváciou podľa paradigiem súčasnej psychológie. Behavoristi vnímajú motiváciu ako úsilie dosiahnuť príjemné dôsledky alebo snahu vyhnúť sa negatívnym dôsledkom – čiže možno povedať, že motivácia je vnímaná ako externá sila. Tento prístup je v niektorých situáciách nápomocný, ale nesie so sebou aj určité riziká. Z pohľadu humanistov motivácia vychádza zo snahy prekročiť momentálny stav vlastnej existencie prostredníctvom vlastných možností v príjemnom prostredí podporujúcom autonómiu a sebarealizáciu žiaka. Podporovanie autonómie však nesmie nastúpiť príliš skoro, v opačnom prípade to môže na žiaka vyvinúť tlak a pôsobiť negatívne. Kognitívny prístup zdôrazňuje úlohu poznávacích procesov pre správanie človeka. Rozhodovanie a správanie človeka podľa tejto teórie závisí od spracovania informácií a logického zhromažďovania poznatkov. Uprednostňovanie ktorejkoľvek z týchto teórií nie je postačujúce, preto je vhodné vnímať motiváciu ako „súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívanie vo vzťahu k okolitému svetu a k sebe samému“ (Lokšová, Lokša 1999).

Ľudské správanie môže byť ovplyvňované rôznymi spôsobmi. Motivácia ako jedna zo zložiek osobnosti sa rozdeľuje na vnútornú (intrinsickú) a vonkajšiu (extrinsickú) motiváciu. Vnútorná motivácia môže byť inými slovami charakterizovaná ako snaha uspokojiť potreby, zatiaľ čo vonkajšia motivácia ako snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam. Potreby (vnútorná motivácia) sa prejavujú pocitom vnútorného nedostatku alebo prebytku. Ďurič (1988) charakterizuje vnútornú motiváciu ako „stav, ktorý núti jednotlivca niečo robiť alebo niečomu sa učiť pre vlastné uspokojenie, pre vlastný zážitok“. Môžeme povedať, že vnútorne motivovaný žiak sa učí, pretože samotný proces učenia sa a takisto aj výsledok učenia sa mu poskytuje príjemné zážitky, spôsobuje mu radosť a uspokojuje ho. Vonkajšia motivácia v učení sa chápe ako stav, keď sa žiak učí z iných pohnútok, ako je jeho vlastný záujem, v dôsledku vonkajších činiteľov. Pri vonkajšej motivácii sa stretávame s pojmom incentívy. Na rozdiel od potrieb pri vnútornej motivácii sú incentívy, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne, vonkajšie podnety, javy a udalosti, ktoré podnecujú vonkajšiu motiváciu správania človeka. Ďalším dôležitým pojmom pri motivácii je motív, ktorý je úzko spätý s potrebami aj incentívami. Motív vzniká vtedy, keď je vzbudená potreba a je výsledkom interakcie potrieb a incentív.

Vonkajšia motivácia sa pri učení chápe ako menej hodnotná, pretože je krátkodobejšia a môže navodiť pocit frustrácie, ktorý nastáva pri nedosiahnutí cieľa. Pri dosiahnutí cieľa sa dostaví prijemný pocit, avšak tento nie je spôsobený samotným procesom učenia sa, ale dosiahnutím cieľa – zvonku stanoveného. Napriek nižšej hodnote vonkajšej motivácia má vonkajšia motivácia nezastupiteľné postavenie, napríklad pri výučbe detí mladšieho školského veku. Rôzne štúdie dokonca preukázali, že najlepšie výsledky v cudzojazyčnej edukácii sú spojené s vysokým stupňom v oboch typoch motivácie zároveň (Jurišievič – Pižorn, 2012). Vonkajšiu motiváciu možno premeniť na vnútornú, ktorá je dlhodobejšia, prostredníctvom procesu zvnútornenia vonkajšej motivácie. Zvnútornenie vonkajšej motivácie môže nastať pri zabezpečení určitých podmienok. Ďurič (1988) uvádza nasledovné podmienky:

- rešpektovanie vývinových osobitostí žiakov
- minulá skúsenosť
- sebarealizácia
- ašpiračná úroveň
- záujmy
- znalosť výsledkov výkonu v učení
- stanovenie cieľov
- tendencia dokončiť úlohu
- odmena a trest
- úspech – neúspech

4 WEBOVÉ APLIKÁCIE

Podľa Zelinu (2000) do IKT zaraďujeme: počítače, rozhlasové a televízne vysielanie, elektronické hračky, internet, e-mail, videokonferencie, jazykové laboratória. Využívanie IKT a predovšetkým internetu a možností, ktoré ponúka sa v dnešnej dobe stáva nevyhnutnosťou aj v oblasti výučby cudzích jazykov. Jednou z možností, ktoré internet ponúka sú webové aplikácie Voicethread, Google Sites a iné. Ich výhodou je, že sú voľne dostupné na internete a nevyžadujú od učiteľa schopnosť ovládať programovacie jazyky. Niektoré z aplikácií sú dostupné v rôznych jazykoch, vrátane slovenčiny a sú využiteľné v rámci rôznych predmetov. My sa v našom príspevku zameriame na využitie aplikácií pri výučbe cudzích jazykov.

4.1 Bezpečnosť používania webových aplikácií

Pri používaní internetových zdrojov sa užívatelia, v tomto prípade žiaci a učitelia, stretávajú s rizikami, ktorým sa nedá vyhnúť. Preto by stránky, ktoré učiteľ žiakom odporúča a s ktorými pracuje, mali spĺňať všetky bezpečnostné kritériá a byť starostlivo vybraté. Stránky využívané počas vyučovania, ale taktiež stránky, s ktorými pracujú žiaci doma, by nemali obsahovať nevhodné výrazy, obrázky, reklamy a aby boli čo najjednoduchšie a zamerané na konkrétny precvičovaný jav.

Aktivity spojené s použitím webových aplikácií by mali slúžiť len ako doplnok k vyučovaniu, pretože nedokážu nahradiť najdôležitejšiu časť vyučovania cudzích jazykov, ktorou je bezprostredná a spontánna komunikácia s vyučujúcim a spolužiakmi.

4.2 Voicetread

Voicethread je multimediálny nástroj, ktorý umožňuje zanechať komentár alebo poznámky k vami vybratému obsahu rôznymi spôsobmi:

hlasom – pomocou mikrofónu alebo telefónu

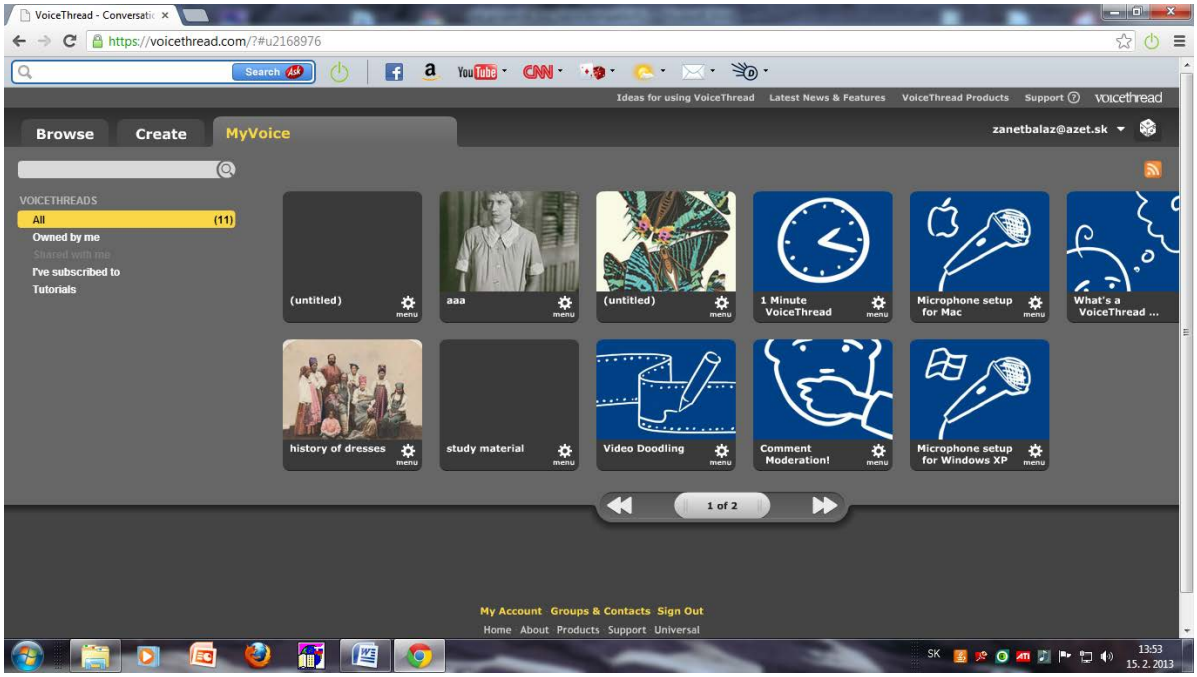
textom – vkladaním komentárov k jednotlivým obrázkom

zvukovým alebo obrazovým súborom, bez nutnosti inštalácie akéhokoľvek softvéru. Celá komunikácia prebieha na stránke webovej aplikácie.

Aplikácia *Voicethread* umožňuje skupinovú konverzáciu s kýmkoľvek a kdekoľvek na svete pomocou vizualizácie vybranej témy. K vybranej téme môže svoj komentár nahrať ktokoľvek, zadávateľ úlohy môže následne zobrazovať vybrané komentáre, prípadne môže vytvoriť okruh ľudí, s ktorými chce na danú tému diskutovať. Vybraným ľuďom, v našom prípade študentom, zašle pozvánku na e-mailovú adresu. Pozvaná osoba sa následne zaregistruje na web stránke, taktiež formou e-mailu, a môže sa k zadanej témy vyjadriť požadovanou formou.

Práca s aplikáciou je zvládnuteľná aj pre nie príliš zdatných používateľov, keďže po registrácii na stránke www.voicethread.com je k dispozícii aj kompletný tutoriál ako

s aplikáciou pracovať. Negatívom tutoriálu ako aj celej webovej aplikácie je, že je k dispozícii len v anglickom jazyku. Jazyk komentárov však môže byť ľubovoľný.
Pri výučbe cudzích jazykov sa takýmto spôsobom precvičia zručnosti písanie a rozprávanie. K precvičovaniu rozprávanie je, čo sa týka technického vybavenia, potrebný mikrofón, prípadne mobilný telefón. Pri precvičovaní písomného prejavu postačuje klasické príslušenstvo.



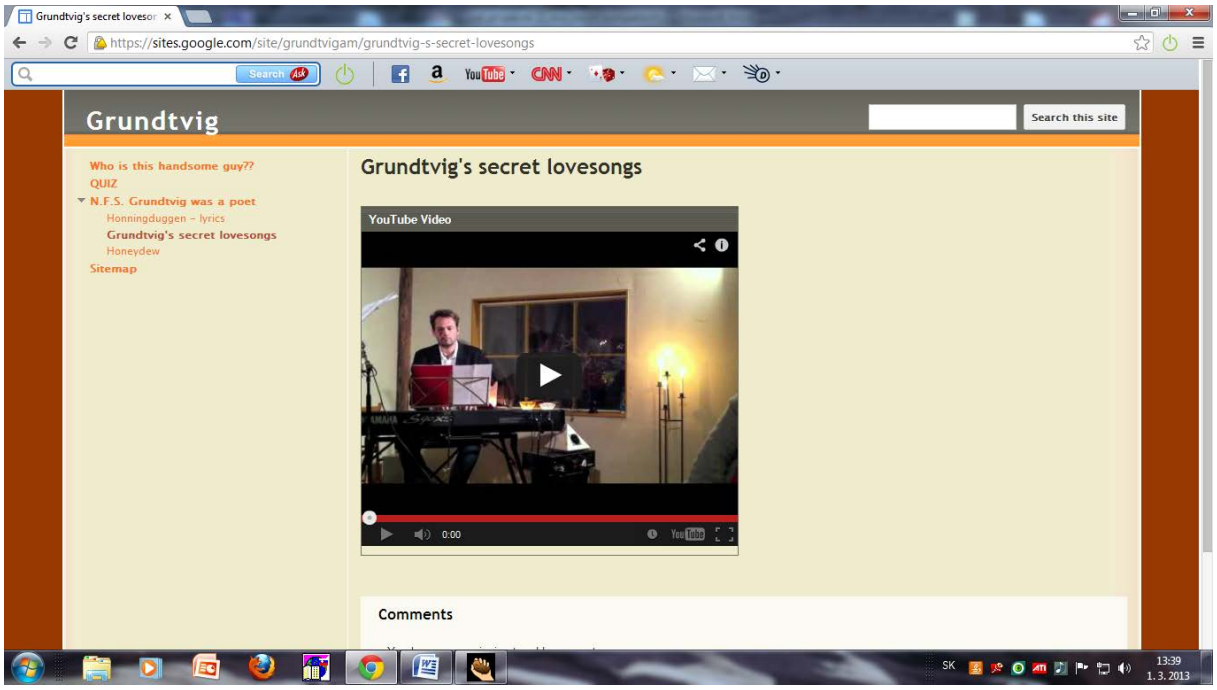
Obr. 1 Pohľad na úvodnú stránku po registrácii

Obr. 2 Nami vložený komentár k fotografii s tematikou černobyľskej katastrofy

4.3 Google Sites

Aplikácia Google Sites poskytuje priestor pre vytváranie webových stránok bez potreby znalosti akéhokoľvek programovacieho jazyka. Umožňuje zobrazovať informácie rôzneho druhu (videá, prezentácie, prílohy, texty) na jednom mieste a zdieľať ich s rôznymi skupinami ľudí podľa nastavenia stránky (študijná skupina, celá organizácia alebo celý svet). Tvorca stránky (owner) má možnosť kontrolovať, kto má prístup k stránke, môže určiť ďalšie osoby, ktoré môžu meniť obsah stránky (contributor). Ďalšou možnosťou zdieľania stránky je tzv. viewer, ktorý môže stránku navštíviť, stiahnuť si materiály, ale iným spôsobom nemôže do stránky zasahovať.

Obsah stránky môže byť v rámci výučby akousi elektronickou formou obsahu celého predmetu. Vyučujúci sem môže umiestniť študijný materiál, doplnkový materiál ako aj zadania a následne stránku sprístupniť vybranej študijnej skupine alebo triede. Podmienkou pre vytvorenie stránky ako aj pre možnosť navštíviť takúto stránku je registrácia vytvorením účtu na www.sites.google.com. Pomôckou pre vytvorenie stránky je aj kompletný tutoriál dostupný na internete, ktorý je však len v anglickom jazyku. Vytvorenie stránky v tomto prostredí je časovo náročnejšie a vzhľadom na charakter je vhodnejšia pre starších študentov (SŠ, VŠ).



Obr. 6 Stránka vytvorená v rámci prostredia Google Sites účastníkmi seminára *Creating Multimedia Activities for Language Learning*

5 ZÁVER

Schopnosť kvalitne komunikovať v cudzom jazyku je neoddeliteľnou súčasťou moderného človeka. Pre zabezpečenie kvality cudzojazyčnej výučby je nevyhnutné podporiť všetky aspekty prispievajúce ku kvalitnej výučbe cudzích jazykov a z nášho pohľadu je motivácia v tejto oblasti jedným z kľúčových faktorov. Jedným zo spôsobov zvýšenia motivácie a následne efektivity vyučovania je použitie webových aplikácii, z ktorých mnohé sú voľne dostupné. Okrem spomínaných aplikácií na popularite získava aj tzv. podcat, ktorý označuje „audio- alebo videozáznamy, ktoré sa dajú ukladať z internetu a ktorých následné počúvanie či prehrávanie nie je spojené s pôvodným médiom a jeho vysielacím časom, ani pripojením na internet“ (Kolečáni Lenčová, 2012, s. 56). Podľa Molnárovej (2014) je podcast vhodné

aplikovať do všetkých fáz vyučovacieho procesu a jeho použitie si nevyžaduje náročné technické vybavenie.

Použitá literatura

1. CIMERMANOVÁ, I. Využívanie počítačov ako motivačný faktor pre žiakov mladšieho školského veku. In: STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. eds.: *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. ISBN 978-80-555-0232-8
2. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*, Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2
3. ZELINA, M. *Alternatívne školstvo*, Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0
4. Aplikácia Voicethread [online] [citované 15.11.2012]. Dostupné na internete www.voicethread.com
5. Aplikácia Google Sites [online] [citované 15.11.2012]. Dostupné na internete www.sites.googel.com
6. ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN. 1988. ISBN 8090047769
7. JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výučby a kurikula.* Brno: Paido. 2010. ISBN 978-80-7351-209-3
8. JURIEVIČ, M., PIŽORN, K. Young Foreign Learners' Motivation – A Slovenian Experience, In: *Porta Linguarum 19, [online]*. 2013. ISSN 1697-7467. S. 179 – 198. Dostupné na internete: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/12%20%20Mojca.pdf
9. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál. 1999. ISBN 807178205X
10. ĽUPTÁK, M., DEÁKOVÁ, V., DANIHELOVÁ, Z. *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej Únii.* Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. 2013. ISBN 978-80-228-2533-7.
11. PARDEL. T. Motivácia ľudskej činnosti a správania. In: *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava: SPN. 1977.
12. ZELINA, M. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy.* Bratislava: Vydavateľstvo Poľana, spol. s.r.o. 2006. ISBN 80-89192-29-7
13. KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov.* Banská Bystrica: FHV UMB. 2012. ISBN 978-80-557-0428-9
14. MOLNÁROVÁ, E. Je podcast vhodný aj pre vyučovanie odborného jazyka? In: *Cudzie jazyky a odborné vzdelávanie v univerzitním kontexte (východiská, prieniky a perspektívy)*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. 2014. ISBN 978-80-228-2680-8

Výzkumný záměr, projekt

Tento článok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 013TU z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

Kontaktní údaje

Mgr. Zuzana Danihelová
Technická univerzita vo Zvolene, Ústav cudzích jazykov
T. G. Masaryka 24, 960 53 Zvolen
Tel: +421 45 5206189
email: zuzana.danihelova@tuzvo.sk

Mgr. Žaneta Balážová
Technická univerzita vo Zvolene, Ústav cudzích jazykov
T. G. Masaryka 24, 960 53 Zvolen
Tel: +421 45 5206189
email: zaneta.balazova@tuzvo.sk

TVORIVÉ VYUČOVANIE V SLOVENSKOM JAZYKU A LITERATÚRE

CREATIVE TEACHING THE SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE

Lucia Ladičová

Abstrakt

Tento príspevok sa venuje problematike tvorivosti s presahom do vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatura. Úvodná časť sa zaoberá stručným načrtnutím pojmov tvorivosť, tvorivé vyučovanie a koncepciou tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra. Podstatnú časť príspevku tvorí charakteristika výskumnej vzorky a najmä analýza a sumarizácia výsledkov prieskumu názorov učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania na tvorivé vyučovanie v predmete slovenský jazyk a literatúra na nižšom sekundárnom vzdelávaní v prešovskom kraji. Prieskum bol zameraný na zistenie úrovne tvorivosti učiteľov slovenského jazyka a literatúry na nižšom sekundárnom vzdelávaní a na mapovanie ich názorov na aplikáciu prvkov tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra.

Kľúčové slová: *tvorivosť, tvorivé vyučovanie, slovenský jazyk a literatúra.*

Abstract

This contribution is concerned about the creativity of cross-subject teaching Slovak language and literature. Introductory section deals briefly outlining the concepts of creativity, creative teaching and creative concept lessons in Slovak language and literature. A substantial part of the contribution of the research sample characterization is a particular analysis and summarization of the results of research into the perceptions of teachers of lower secondary education for creative lessons in Slovak language and literature at the lower secondary education in the Prešov Region. The survey aimed to determine the level of creativity of teachers Slovak language and literature at the lower secondary education and for mapping their views on the application of elements of creative lessons in Slovak language and literature.

Key words: *creativity, creative teaching, Slovak language and literature.*

1 TVORIVOSŤ, TVORIVÉ VYUČOVANIE

Tvorivosť sa stala významným spoločenským i edukačným fenoménom. V teoretickej rovine sa tvorivosťou zaoberajú viaceré vedné disciplíny, ktoré hľadajú odpovede na rôzne otázky. Kvantum informácií v oblasti tvorivosti sa následne odráža v rôznorodosti definovania samotného pojmu. Vypracovalo sa množstvo definícií tohto termínu, ktoré sa opierajú o rôzne teoretické koncepcie a sú rôzne orientované, nakoľko tvorivosť ako komplexný pojem vedie k diverzifikovaným názorom.

1.1 Charakteristika pojmu tvorivosť

Pojem tvorivosť - kreativita má pôvod v latinskom slove creare, čo v preklade do slovenského jazyka znamená tvorbu, splodenie, rodenie (Szobiová, 2004). Vo všeobecnosti je tvorivost schopnosť človeka produkovať nóvum (Koningová, 2007). Tvorivosťou sa teda rozumie schopnosť jedinca vytvárať akékoľvek nové a pôvodné myšlienky, ktoré ich

pôvodca prv nepoznal (Boros, 1977). Je to aktivita prinášajúca doposiaľ neznáme a súčasne spoločensky hodnotné výtvory. Možno ju definovať aj ako opak konformity, ako stret prostredia a osobnosti, ako subjekto-objektový vzťah, ktorého podstata leží v činnosti, ktorá reguluje tento vzťah.

Pokorný (2004) uvádza, že tvorivosť je krokom v myslení, keď prekonávame bariéry tradičného prístupu a teda je opakom stereotypnej činnosti, opakom tradičného myslenia aj rigídneho využívania v minulosti overených postupov. Hlavsa (1986 s. 98) zase konštatuje, že tvorivosť predstavuje kvalitatívne zmeny v subjektívno-objektívnych vzťahoch, pri ktorých dochádza k *„alternácii subjektu prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné a užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.*“ Podľa Zelinu, Zelinovej (1990, s. 17) je „t*vorivosť taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.*“

Napriek početným pokusom definovať tvorivosť a zachyteniu všetkých jej relevantných aspektov neexistuje všeobecne prijímaná a akceptovaná definícia. Z rozboru jednotlivých definícií však vychádza, že v definíciách dominujú pojmy novosť, originalita, užitočnosť, čím sa tieto znaky stávajú všeobecne prijímanými zložkami tvorivosti.

1.2 Tvorivé vyučovanie

„Tvorivé vyučovanie rozvíja schopnosti tvorivého myslenia, motiváciu k tvorivej činnosti a k učeniu sa, fantáziu, záujmy o tvorivé aktivity, tvorivé zručnosti a poskytuje možnosť prežívania pocitov sebauspokojovania, sebarealizácie i sociálneho ocenenia vlastnej tvorivej produkcie. Predstavuje významnú črtu procesuálnej stránky rozvoja teórie aj praxe modernej edukácie“ (Lokšová, Lokša, 2001, s. 6).

Základom tvorivého vyučovania je utváranie podmienok pre rozvoj tvorivosti žiakov a pre uplatnenie rôznych druhov tvorivých činností v edukácií. Tvorivé vyučovanie možno chápať ako činnostné učenie sa a to tvorivým:

- poznávaním (konstruováním pojmov, odkrývaním nových poznatkov);
- hodnotením a prežívaním;
- komunikovaním (tvorbou výrazových prostriedkov ústneho, písomného a pohybového dorozumenia sa a porozumenia si);
- praktickým konaním (Švec, 1995).

Teoretické východiská tvorivého vyučovania popisujú (Lokšová, Lokša, 2001, s. 108):

- *„tvorivosť vo vyučovaní sa rozvíja záměrným navodzovaním tvořívej aktivity Žižkov prostredníctvom tvorivých situácií,, úloh tvořivého charakteru, riešenia problémov;*
- *koncepcia tvorivého vyučovania predstavuje ucelený komplex cieľov, interakcií, metód, programov a postupov smerujúcich k vytváraniu predpokladov pre rozvoj prvkov tvorivosti v učebných činnostiach, k uplatňovaniu rôznych druhov tvorivých činností vo vyučovaní a v konečnom dôsledku k zvyšovaniu tvorivého myslenia a formovania tvorivej osobnosti žiakov;*
- *základnými metódami tvorivého vyučovania sú – riešenie problémov, tvorivé situácie, tvorivé úlohy, tvorivá komunikácia, programy rozvíjania tvorivosti žiakov, heuristické aktivizujúce metódy, projektové metódy;*
- *ústredným činiteľom tvorivého vyučovania je učiteľ, ktorý realizuje jeho ciele, obsah a využíva tvorivé didaktické prostriedky vyučovania;*

- *efektívnou zložkou didaktických postupov je relaxácia, ktorá evokuje u žiakov zvýšenú emotívnosť, imaginatívnosť, vnímavosť a senzitívnosť na problém, navodzuje v triede netypickú atmosféru tvorivého prostredia.“*

1.3 Koncepcia tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra

Štátny vzdelávací program (2008) uvádza, že *„ jazyk je fenomén, ktorý sprevádza človeka v písomnej alebo ústnej podobe po celý život. Tvorí integrálnu zložku jeho myslenia, je prostriedkom na poznávanie vonkajšieho i vnútorného sveta, na verbálne vyjadrovanie myšlienok, pocitov a nálad, slúži na kontakt a dorozumievanie sa s inými nositeľmi jazyka, pomáha vnímať krásu umeleckého diela. Zároveň reprezentuje svojich nositeľov, predovšetkým ich intelektuálnu, citovú a mravnú vyspelosť.“* Prioritným cieľom vzdelávania v slovenskom jazyku a literatúre je teda rozvoj kľúčových kompetencií tak, aby žiaci v ústnej i písomnej forme výstižne a jazykovo správne zvládli vyjadrovať sa v rôznych komunikačných situáciách. Pri plnení tohto cieľa významnú úlohu zohráva výchova k tvorivosti.

Koncepcia tvorivého vyučovania slovenského jazyka je zamerená na rozvoj tvorivého potenciálu žiakov. Tvorí ju komplex teoretických a empirických poznatkov, ktoré riešia problematiku princípov, cieľov, stratégií, zásad, vyučovacích metód a organizačných foriem smerujúcich k formovaniu tvorivej osobnosti vychádzajúc z nosných poznatkov súčasnej pedagogiky a psychológie.

Bekeniová (2012) píše, že pri tvorivom vyučovaní slovenského jazyka sa uplatňujú tieto princípy:

- každý žiak je tvorivý,
- tvorivosť má procesuálny charakter,
- tvorivosť je potrebné rozvíjať aktívnou činnosťou,
- primárnou úlohou je používanie tvorivých metód a úloh,
- dôležité je využívanie tvorivého písania, čítania a tvorivej dramatiky,
- veľkú pozornosť venovať verbálnej tvorivosti,
- tvorivý a aktívny prístup k literárnemu dielu,
- využitie tvorivosti na konkrétnom jazykovom materiáli.

Aby na hodinách slovenského jazyka a literatúry učiteľ podporoval u žiakov tvorivé myslenie, tak je dôležité, aby dodržiaval isté zásady (Fichnerová – Szobiová, 2007):

- nehodnotiť v zmysle „skúšania“, ale povzbudzovať;
- dobrovoľnosť – ak chce byť niektorí žiak „pozorovateľ“, učiteľ mu to má umožniť;
- bezpečie - žiaci by nemali mať pocit, že ich učiteľ skúša;
- humor – je dôležité zasmiať sa nad vtipnými odpoveďami, nikdy však nesmie dôjsť k zosmiešňovaniu;
- potešenie z práce - činnosti majú prinášať potešenie, veď pri tvorivých úlohách je proces rovnako dôležitý ako výsledok;
- pochvala – učiteľ má žiakov pochváliť aj za snahu, bez ohľadu na výsledok;.
- hra – všetky pripravené úlohy majú byť hrou, nie je to učebný text.

Bekeniová (2012) uvádza, že učiteľ uskutočňuje tvorivé vyučovanie na hodinách slovenského jazyka a literatury za účasti týchto zásad:

- pozornosť venuje procesu učenia, učí žiakov ako sa majú učiť,

- pomáha žiakom získavať a využívať informácie,
- očakáva, že žiak si vyberie problém a bude ju riešiť,
- učí žiaka klásť otázky, objavovať, bádať, riešiť problémy,
- učiteľ preberá úlohu poradcu, organizátora, podnecovateľa a konzultanta,
- vyžaduje od žiakov, aby sa pokúšali sami hodnotiť,
- vyžaduje spoluprácu pri skupinovej práci a záleží mu na každom žiakovi,
- učiteľ žiakom skôr radí, než prikazuje a vedie ich k tomu, aby preskúmali možnosti a alternatívy a potom sa rozhodli,
- podporuje myšlienky a nápady žiakov, ako aj vzájomné hodnotenie a kritiku, neformálnosť, spontánnosť, dôveru a otvorenosť,
- vedie k neobvyklým myšlienkam a riešeniam.

Veľmi dôležitou problematikou v rámci tvorivého vyučovania slovenského jazyka a literatúry sú metódy vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ktoré majú okrem iného stimulovať rozvoj poznávacích schopností žiakov, podporovať ich cieľavedomosť, samostatnosť a tvorivosť. Podľa Zelinu (1995) základnou metódou rozvíjania tvorivosti sú tvorivé úlohy a najdôležitejšou organizačnou formou je práca v skupine.

2 PRIESKUM NÁZOROV UČITEĽOV NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA NA VYUČOVANIE TVORIVOSTI NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

Prieskum bol zameraný na mapovanie názorov učiteľov slovenského jazyka a literatúry na aplikáciu prvkov tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra. Bol uskutočnený formou dotazníka náhodne vybranými učiteľmi slovenského jazyka a literatúry na nižšom sekundárnom vzdelávaní v prešovskom kraji.

2.1 Charakteristika výberového súboru

Výberový súbor pozostával zo 121 (100%) učiteľov pôsobiacich na základných školách v prešovskom kraji. Pri výbere tejto vzorky bol použitý náhodný výber. Vo výberovom súbore bolo 110 žien a 11 mužov s vekovým priemerom 39 rokov, priemernou dĺžkou praxe 16 rokov, 120 respondentov s ukončeným vysokoškolským vzdelaním v kombinácií slovenský jazyk a literatúra a 1 respondent s priebiehajúcim vysokoškolským vzdelaním v kombinácií slovenský jazyk a literatúra, 93 učiteľov bolo z mestských škôl v kraji, 28 učiteľov zo škôl v obciach.

2.2 Analýza a sumarizácia výsledkov prieskumu názorov učiteľov

Cieľom prieskumu bolo zistiť úroveň tvorivosti učiteľov slovenského jazyka a literatúry na nižšom sekundárnom vzdelávaní a skúmať aplikáciu prvkov tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra zo strany vyučujúceho. Informácie boli získané prostredníctvom dotazníka. Ten obsahoval 16 otvorených, uzavretých i polouzavretých položiek (otázok). Respondenti tak mali možnosť výberu odpovede a zároveň dostatočný priestor na formuláciu vlastných vyjadrení. Prvých desať otázok bolo spracovaných podľa Tureka (2008).

Prieskum bol realizovaný na základných školách v prešovskom kraji. Zo 150 rozdaných dotazníkov sa vrátilo 121, čo je 81% návratnosť. Na otázky odpovedalo 121 respondentov – učiteľov. Výsledkom spracovania dotazníkov sú nasledujúce poznatky.

Na prvú otázku, ktorá znela „Mám dostatočné vedomosti o tom, ako rozvíjať tvorivosť žiakov“ 95% respondentov odpovedalo, že súhlasia, resp. viac súhlasia ako nesúhlasia. Z uvedeného vyplýva, že prevažná väčšina učiteľov hodnotí svoje vedomosti o možnostiach rozvíjania tvorivosti žiakov ako dostatočné. Toto zistenie je potešujúce ak predpokladáme, že poznanie určitého javu alebo procesu je prvým predpokladom pre to, aby sa v spätosti s pozitívnym postojom premietlo do konatívnej roviny osobnosti.

Druhá otázka zisťovala názor respondentov na to, či môžu ovplyvniť a rozvíjať tvorivosť žiaka/žiakov na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Kladne sa vyjadrilo 92% respondentov, pritom 50% respondentov s tvrdením úplne súhlasilo a 42% respondentov viac súhlasilo ako nesúhlasilo. Uvedomenie si a priznanie skutočnosti, že učiteľ na hodinách slovenského jazyka a literatúry môže ovplyvniť a rozvíjať tvorivosť žiakov je veľmi pozitívny jav, ktorý podobne ako pri prvej otázke sa môže premietnuť do konkrétnej činnosti vo vyučovacom procese.

Treťou otázkou sme chceli zistiť, či respondenti oceňujú schopnosť žiakov využívať nielen to, čo sa naučia, ale aj to, čo logicky a tvorivo urobia. Aj pri tejto otázke ako pri troch predchádzajúcich sa respondenti vyjadrili výrazne súhlasne (63% súhlasilo a 35% viac súhlasilo ako nesúhlasilo). Žiaden respondent neoznačil možnosť neviem posúdiť. Turek (2008) uvádza, že učiteľ, ktorý podporuje rozvoj tvorivosti žiakov oceňuje u žiakov aj to, čo logicky a tvorivo urobia. Z tohto pohľadu pozitívne vyznievajú odpovede respondentov.

Podobne, s výraznou prevahou kladných alternatív (53 % respondentov súhlasilo, 40% viac súhlasilo ako nesúhlasilo) dopadla aj otázka číslo štyri, ktorou sme sa pýtali, či respondenti vedú žiakov k tomu, aby využívali čo najviac zdrojov informácií. Iba 5% respondentov nevedelo tento stav posúdiť a 2% respondentov viac nesúhlasili ako súhlasili s tým, aby žiaci využívali čo najviac zdrojov informácií. Nielen ocenenie a podpora logickej a tvorivej činnosti žiakov, ale aj práca s viacerými zdrojmi informácií a ich správne použitie, je črtou učiteľa, ktorý vo svojej práci podporuje rozvoj tvorivosti u žiakov. Skutočnosť, že 93% respondentov sa k podpore využívania viacerých zdrojov informácií u žiakov prihlásilo je z tohto pohľadu potešujúca.

Až 65%, čo v absolútnej hodnote znamená 79 respondentov označilo v piatej otázke, že je rád/rada, keď sa žiaci pýtajú a vymýšľajú rôzne riešenia. Ak k tomu prirátame 33% respondentov, ktorí označili možnosť viac súhlasím ako nesúhlasím, tak až 98% (119 respondentov) oceňuje, ak sa žiaci pýtajú a navrhujú rôzne riešenia. Aj šiesta otázka, ktorá zisťovala reakciu respondentov na otázky a rôzne riešenia žiakov, dopadla ako predchádzajúce dve výrazne pozitívne. Tieto pozitívne odpovede potvrdzujú, že oslovení respondenti na hodinách slovenského jazyka a literatúry na nižšom sekundárnom vzdelávaní aplikujú na vyučovacích hodinách prvky, ktoré svedčia o tom, že patria k učiteľom podporujúcim rozvoj tvorivosti u žiakov.

„Podporujem a oceňujem u žiakov aktívne hľadanie alternatívnych spôsobov riešení úloh" znela šiesta otázka. S týmto názorom 57% respondentov (69 respondentov v absolútnej hodnote) súhlasilo a 40% respondentov (49 respondentov v absolútnej hodnote) viac súhlasilo ako nesúhlasilo. Aj pri tejto otázke môžeme konštatovať, že nami oslovení respondenti aj podporou a oceňovaním žiakov pri hľadaní alternatívnych spôsobov riešení úloh, aplikujú prvky tvorivosti na hodinách slovenského jazyka a literatúry, čím podporujú tvorivosť u žiakov.

Otázkou číslo sedem sme sa pýtali na to, či respondenti našej výberovej vzorky odmietajú neobvyklé nápady a odpovede žiakov. 2% respondentov nevedeli daný stav posúdiť a 17% respondentov uviedlo, že odmieta, respektíve viac odmieta neobvyklé nápady a odpovede žiakov. Odpovede na túto otázku v porovnaní s predchádzajúcimi odpoveďami už neboli tak jednoznačne v kladných možnostiach, a to aj napriek tomu, že aj tu väčšina respondentov, teda 81% (34 sa viac stotožňovalo a 47 stotožňovalo) sa vyjadrila, že neobvyklé nápady a odpovede žiakov neodmieta. Turek (2008) k učiteľovi podporujúcemu rozvoj tvorivosti žiakov radí aj to, že neodmieta neobvyklé nápady a odpovede žiakov.

V ôsmej otázke sme sa chceli dozvedieť, či učebný štýl a organizácia vyučovania respondentov tvoriacich náš výberový súbor podporuje aktívnu, samostatnú činnosť a zodpovednosť žiakov. Na túto otázku 88% respondentov (49% súhlasí, 39% viac súhlasí ako nesúhlasí) odpovedalo kladne.

Deviatou otázkou sme chceli zistiť, či respondenti pri osvojovaní nového učiva dávajú prednosť výkladu, alebo iným metódam. Posúdiť to nedokázali 4% respondentov. 43% respondentov pri osvojovaní nového učiva dáva prednosť výkladu. 26% respondentov viac nesúhlasí ako súhlasí s tým, že pri osvojovaní nového učiva dáva prednosť výkladu a iba 27% respondentov uviedlo, že pri osvojovaní učiva dáva prednosť iným metódam ako výkladu. Turek (2008) uvádza, že učitelia, ktorí podporujú tvorivosť žiakov nedávajú pri osvojovaní nového učiva prednosť výkladu. Napriek tomu, že v predchádzajúcich otázkach sa respondenti vysokým percentom prikláňali k odpovediam dokumentujúcim učiteľa podporujúceho tvorivosť u žiakov, čo sa týka osvojovania učiva výklad zohráva nezastupiteľnú úlohu a aj učitelia, ktorí aplikujú prvky tvorivosti na hodinách slovenského jazyka a podporujú rôznymi metódami či ocenením tvorivých žiakov pri osvojovaní nového učiva uprednostňujú tradičný spôsob - výklad.

V poslednej otázke z tohto bloku, desiatej, 93% respondentov (46% súhlasilo, 47% viac súhlasilo) sa kladne vyjadrilo k overovaniu nových vyučovacích postupov, čo je veľmi potešujúce, nakoľko nové vyučovacie postupy predstavujú hlavný komponent modernizácie procesuálnej stránky edukačného procesu, nový postup dosahovania vzdelávacích cieľov, zameriavajú sa na sústredenie pozornosti žiakov a na ich aktívne zapojenie do vyučovacieho procesu, umocňujú vnímanie, pozornosť, myslenie, tvorivosť, organizujú praktické aktivity.
Napriek tomu, že sa stretávame s istými pochybnosťami pri aplikácií prvkov tvorivého vyučovania v jednotlivých zložkách slovenského jazyka a literatúry až 92% respondentov, teda 111 respondentov v absolútnej hodnote sa vyjadrilo, že súhlasí alebo viac súhlasí ako nesúhlasí s tým, že na aplikáciu prvkov tvorivej výučby v predmete slovenský jazyk a literatúra sú vhodné všetky tri roviny, no osobne uprednostňujú literárnu zložku.

Dvanásta otázka bola otvorená. Respondenti voľne označili jednotlivé zložky v poradí, ako najčastejšie uplatňujú prvky tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra. Jednoznačne so 67% dominuje literárne zložka.

Trinástou otázkou sme chceli zistiť s akými prekážkami sa učitelia slovenského jazyka a literatúry stretávajú pri aplikácií prvkov tvorivého vyučovania v predmete. Respondentom sme ponúkli sedem možností, pričom mieru ich pôsobenia mali označiť číslom od 1-7, pričom číslo 1 predstavovalo najväčšiu prekážku. Siedma možnosť predstavovala iné, nami v predchádzajúcich šiestich bodoch nespomenuté možnosti, pričom respondenti mali možnosť doplniť vlastnú odpoveď. Avšak iba jeden respondent dopísal vlastnú možnosť, a to interakcia žiak – žiak. Najviac respondentov 37, teda 31% označilo číslom 1, teda za najväčšiu prekážku

časovú dotáciu. Nedostatok času, na ktorý sa učitelia sťažujú, je teda aj faktorom, ktorý tvorí najväčšiu prekážku pri aplikácií prvkov tvorivého vyučovania na hodinách slovenského jazyka a literatúry. 40%, teda 48 respondentov označilo za druhú najväčšiu prekážku množstvo učiva. Aj tento dotazník poukázal na skutočnosť, že učitelia sa v praxi pri uplatňovaní prvkov tvorivého vyučovania nielen pri nich boria najmä s nedostatkom času a množstvom učiva. Bližší pohľad na to, čo považujú respondenti za najväčšie prekážky pri aplikácií prvkov tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra podáva tabuľka 1, kde je uvedený názor respondentov na všetky prekážky uvedené v dotazníku v absolútnych hodnotách.

Tabuľka 1: *Názor respondentov na prekážky pri aplikácií prvkov tvorivej výučby v predmete SJL*

tvar odpovede	číslo 1	číslo2	číslo 3	číslo 4	číslo 5	číslo 6	číslo 7
1	21	12	27	40	12	9	0
2	21	18	31	35	10	6	0
3	36	48	25	10	1	1	0
4	37	34	23	18	7	1	1
5	1	2	7	10	62	39	0
6	4	7	8	8	29	65	0
7	1	0	0	0	0	0	120
Spolu	121	121	121	121	121	121	121

Zdroj: vlastné spracovanie

Tvar odpovede 1 materiálne vybavenie a vhodný priestor
2 počet žiakov
3 množstvo učiva, ktoré je potrebné prebrať na vyučovacej hodine
4 časová dotácia, teda nedostatok času
5 interakcia učiteľ – žiak
6 individuálne osobitosti žiakov
7 iné

Cieľom štrnástou otázky bolo zistiť periodicitu aplikovania prvkov tvorivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra. Až 51% respondentov takéto prvky aplikuje raz do týždňa, 37% respondentov raz do mesiaca. Vo výskumnej vzorke nebol respondent, ktorý by takéto prvky neaplikoval, aj keď štyria respondenti, čo predstavuje 4% aplikuje prvky tvorivej výučby iba výnimočne. Piati respondenti, teda 4% uviedli možnosť iné, kde mali možnosť uviesť aké. Ich odpovede sú nasledujúce: podľa možnosti, ktoré poskytuje obsah učiva, niekedy raz do týždňa, inokedy 3-krát, niekedy ani raz, viac ako raz do týždňa, ako - kedy, raz za 2 týždne. Skutočnosť, že aplikácia prvkov tvorivej výučby je respondentmi pravidelná, 51% respondentov dokonca s periodicitou raz do týždňa je potešujúca.

Pätnásta otázka bola uzavretá a zisťovali sme s ňou, v akej fáze vyučovacej hodiny respondenti najčastejšie aplikujú prvky tvorivej výučby. Medzi možnosťami motivácia a vo všetkých rovnomerne bol iba minimálny rozdiel. Najmenej respondentov využíva prvky tvorivej výučby vo fixáčnej fáze.

Šestnásta otázka dávala respondentom možnosť označiť viacero odpovedí a tiež dopísať aj iné možnosti. 121 respondentov spoločne označilo 649 možností, teda v priemere každý respondent označil 5 možností z 13 možných. Respondenti z nášho výskumného súboru na svojich hodinách slovenského jazyka a literatúry najviac využívajú:

- tvorivé čítanie (86 respondentov, 13%),
- brainstormingové metódy (78 respondentov,12%),
- tvorivé písanie (77 respondentov, 12%),
- diskusné metódy (76 respondentov, 12%).

Rozdiely medzi týmito metódami boli minimálne. Najmenej sú využívané heuristické metódy (15 respondentov, 2%). Dvaja respondenti označili aj možnosť iné, avšak žiadnu možnosť nedopísali. Na rozloženie odpovedí respondentmi poukazuje tabuľka 2.

Tabuľka 2: Názor respondentov na používané prvky tvorivej výučby

Tvar odpovede	Absolútna hodnota	% hodnota
heuristické	15	2
brainstormingové	78	12
problémové	54	8
hry	69	11
diskusné	76	12
situačné	39	6
inscenačné	36	6
projektové vyučovanie	30	5
zážitkové učenie	48	7
tvorivé čítanie	86	13
tvorivé písanie	77	12
tvorivá dramatika	39	6
iné	2	0
Spolu	649	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov analýzy a interpretácie prieskumu názorov učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania v prešovskom kraji na vyučovanie tvorivosti na hodinách slovenského jazyka a literatúry vyplývajú nižšie uvedené skutočnosti.

- Viac ako 90% respondentov z nášho výberového súboru si myslí, že má dostatočné vedomosti o tom, ako rozvíjať tvorivosť žiakov, že môže ovplyvniť a rozvíjať tvorivosť žiaka/žiakov na hodinách slovenského jazyka a literatury.
- Viac ako 90% respondentov oceňuje u žiakov prístupy, aktivity a spôsoby učenia sa, ktoré podporujú a rozvíjajú tvorivosť.
- 81% respondentov neodmieta neobvyklé nápady a odpovede žiakov.
- 93% respondentov overuje nové vyučovacie postupy a 88% respondentov má učebný štýl a organizáciu vyučovania, ktoré podporujú aktívnu, samostatnú činnosť a zodpovednosť žiakov.
- Iba 26% respondentov viac nesúhlasí ako súhlasí s tým, že pri osvojovaní nového učiva dáva prednosť výkladu a iba 27% respondentov uviedlo, že pri osvojovaní učiva dáva prednosť iným metódam ako výkladu.
- Až 92% respondentov sa vyjadrilo, že súhlasí alebo viac súhlasí ako nesúhlasí s tým, že na aplikáciu prvkov tvorivej výučby v predmete slovenský jazyk a literatúra sú vhodné všetky tri roviny.
- Za najvhodnejšiu zložku na aplikáciu prvkov tvorivej výučby v predmete slovenský jazyk a literatúra 71% respondentov považuje literárnu zložku.
- Za najväčšie prekážky pri uplatňovaní prvkov tvorivého učenia respondenti označili nedostatok času a množstvo učiva.

- 51% respondentov aplikuje prvky tvorivého učenia vo vyučovaní raz do týždňa.
- Respondenti aplikujú prvky tvorivej výučby vo všetkých fázach vyučovacej hodiny, najviac však v motivácií.
- Respondenti z nášho výskumného súboru na svojich hodinách slovenského jazyka a literatúry najviac využívajú tvorivé čítanie (86 respondentov, 13%), brainstormingové metódy (78 respondentov,12%), tvorivé písanie (77 respondentov, 12%) a diskusné metódy (76 respondentov, 12%), ktoré zároveň respondenti považujú za najvhodnejšie pre predmet slovenský jazyk a literatúra.
- Až 82% respondentov potvrdilo, že aplikácia prvkov tvorivej výučby v prvom rade závisí od preberaného učiva.
- Na prvom mieste z dôvodov, ktoré respondentov odrádzajú od používania prvkov tvorivého vyučovania na hodinách slovenského jazyka a literatúry je časová náročnosť.

Sumárne – respondenti majú dostatočné vedomosti o tom, ako rozvíjať tvorivosť žiakov, oceňujú u žiakov prístupy, aktivity a spôsoby učenia sa, ktoré podporujú a rozvíjajú tvorivosť, overujú nové vyučovacie postupy. Čo sa týka aplikácie prvkov tvořivého vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra na nižšom sekundárnom vzdelávaní respondenti súhlasia s tým, že na ich aplikáciu v predmete slovenský jazyk a literatúra sú vhodné všetky tri roviny, avšak uprednostňujú literárnu zložku. Prvky tvorivého vyučovania aplikujú pomerne často a vo všetkých fázach vyučovacej hodiny. Najviac využívajú tvorivé čítanie, brainstormingové metódy, tvorivé písanie, diskusné metódy, ktoré zároveň respondenti považujú za najvhodnejšie pre predmet slovenský jazyk a literatúra. Aplikácia prvkov tvorivého vyučovania v prvom rade závisí od preberaného učiva. Za najväčšie prekážky respondenti označili nedostatok času a množstvo učiva.

Použitá literatúra

1. BEKÉNIOVÁ, Ľ. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 68 s. ISBN 978-80-8052-404-3
2. BOROS, J. *Základy psychológie*. Bratislava: SPN, 1977. 463 s.
3. FICHNEROVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencií dětí.* Praha: Portál, 2007. ISBN 97-880-7367-323-9.
4. HLAVSA, J. a kol. *Psychologické metódy výchovy tvorivosti*. Bratislava: SPN, 1986. 192 s.
5. KONINGOVÁ, M. *Tvořivost.* Praha: Grada, 2007. 117 s. ISBN 978-80- 247- 1652-7.
6. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon, 2001. 131 s. ISBN 80-89040-04-7.
7. POKORNÝ, J. *Myslet kreativně.* Brno : Cerm, 2004. 124 s. ISBN 8072043242.
8. SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť od záhady k poznaniu.* Bratislava: STIMUL, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
9. ŠVEC, Š. *Základné pojmy* v *pedagogike* a *andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995. 276 s. ISBN 80-901294-0-4.
10. TUREK, I. *Didaktika.* Bratislava: IURA EDITION, 2008. 595 s. ISBN 80-8078-198-9.
11. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava : SPN, 1990. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.
12. ZELINA, M. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0
13. Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie 2008. [online] [cit. 2011-01-10].

Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf >.

Kontaktní údaje

Mgr. Lucia Ladičová
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied
17. Novembra 1, 081016 Prešov
Tel: 0918070449
email: lucikt@centrum.sk

MODELS AND SIMULATIONS AS A SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT UNIVERSITIES

Mária Pálušová, Zdislav Exnar

Abstract

The education process has an important place in everyone's life. Education is the purposeful process of acquiring of scientific and technical knowledge and practical experience. It is the process of individualization, process of creating the personality and particular attitudes. The main motivation for learning is the fact that acquired knowledge becomes a tool of survival and the means of earning a living. Secondary and particularly university education is essential for the personal development. This report deals with the problems of teaching technical subjects on the Faculty of Electrotechnical Engineering. Based on the experience, the authors of this report point to the place of models and simulations in education. They emphasize the fact that they have an irreplaceable position in modern conceived teaching.

Key words: *models, simulations, education process*

INTRODUCTION

Education as well as science and research have become in recent years key areas which importance is continuously growing. Teaching process today is not only a question of obtaining a certain amount of theoretical knowledge and creating the space for its practical application. The role of school is to pass on students the knowledge as well as principles and methods that enable them keeping up with a constantly changing environment. The frequency and unpredictability of these changes require rapid and effective acquisition and ongoing updating of knowledge. Therefore, learning tools serving as models have an important place in education. These models represent simplified real systems which allow showing students substantial properties and composition depending on the complexity of the system and use of patterns at various levels of education starting from kindergarten ending at university. Besides the structure of the model also the theory of principle of operation is demonstrated. One of the most important activities in the teaching process is a simulation of models. Simulation can be performed through games or through complicated mathematical simulations using computer simulation tools.

1 MODELS AND SIMULATIONS

Basic definition of model [1]: "model is a simplified (generalized) representation of its original". Between the original and the model there exists the relation of homomorphism which acts as a substantial unidirectional (asymmetric) relationship. This relationship is based on the fact that the original has more elements and bonds, better properties than the model (Fig. 1). This means that for each element or property, the model can assign an analogous element, a linkage or a property in the original, but no vice versa.

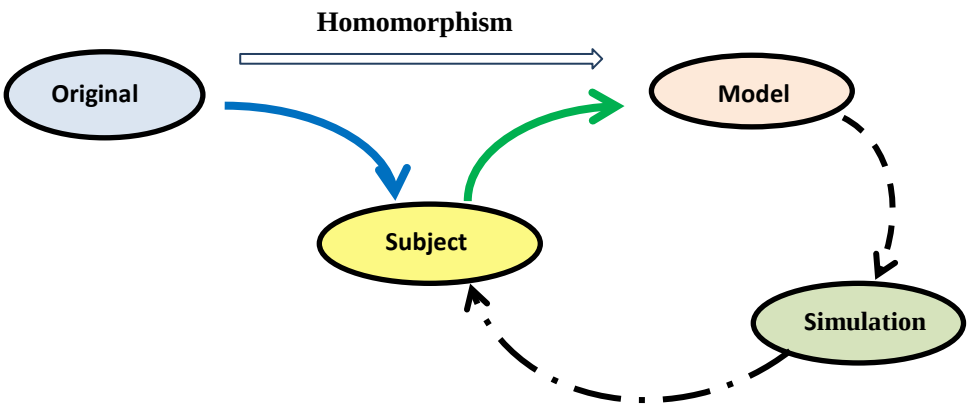


Figure 1 The basic relationships between the original and the model

The original is any object, process or system which has the nature of materials and a wide range of properties. **Model** of the original is system based on any material or thought. So as it is so similar to the original that it can adequately replace thought or practical operations of subject**. Subject** is the creator of the model or user of model - the observer, experimenter, operator or manipulator (person, control system) that operates with the model. Subject uses model in his thought or practical activities related to the relevant original.

Term "simulation" is understood as a process associated with using already created model to solve specific tasks. A primary task of the simulation is an objective control of simulation results with predicted results when using the original. Given the facts that model contains only a plurality of essential parts and original links which are crucial for the simulation, it is necessary to check whether this simplification does not affect the simulation results. We could get incorrect, erroneous, misleading results. In case of unsatisfactory results the task of subject is to assess whether the model is correctly assembled and includes all the necessary linkages. If an irregularity is found, it is necessary to adjust the model.

One of the essential characteristics of the model is that it can be used as original in control systems which allows predicting behaviour of the system and therefore optimizing the activity of the original.

The process of modelling and the simulation can almost coincide. It happens in cases when the creator, designer, scientist, author of the model and the user (the subject of modelling and the simulation) are one and the same person. For example, in scientific work in the creation and utilization of mental models a scholar himself creates, verifies, modifies and corrects the models used for problem solving. The model can thus become the pattern, according to which a new original is created (Fig. 2).

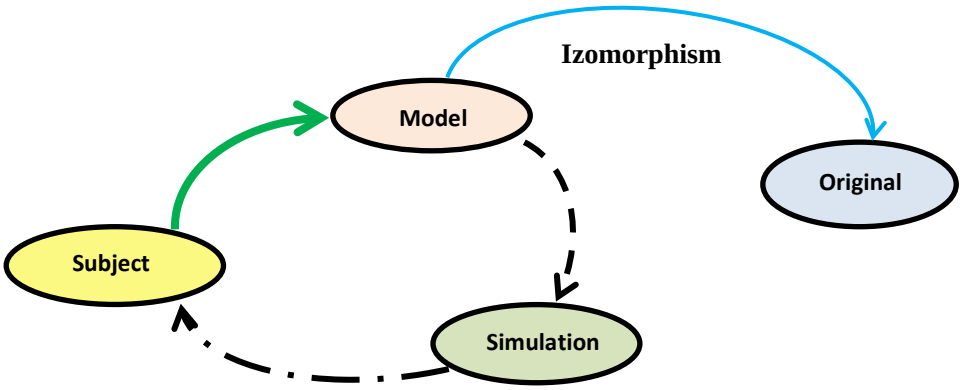


Figure 2 Using the Model from the viewpoint of research and development of new equipment

During the modelling, content and sequence of activities is a complex creative activity of man as an individual and as an organized entity (team) engaged in these activities. There are many kinds, types or categories of models, as well as many different ways of modelling techniques and methodologies. Particular way of procedure is used in the construction of engineering models, different in creating the mathematical models and another one in the preparation of a military exercise [1].
Variability of models is high and depends on their use. Models for teaching can be divided according to their realization. (Fig. 3) [1].

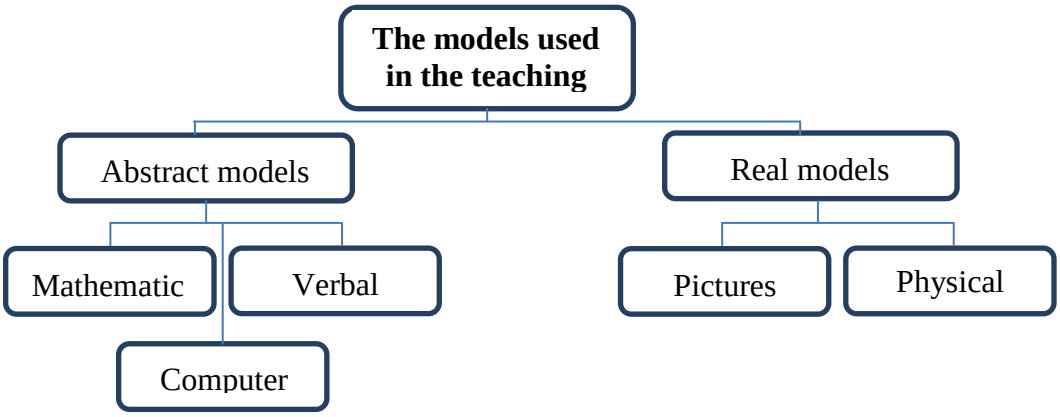


Figure 3 Distribution of the models from the perspective of use in education

Which of the models will be used in teaching depends on many factors. Especially important is the content of teaching and from it will be adapted the type of model. In technical subjects there will be rather applied the realistic physical models but also mathematical and computer ones. On the contrary, human sciences will apply rather the verbal, mathematical and visual models. The model will appear as a didactic resource.

2 MODELS AND SIMULATIONS IN THE LEARNING PROCESS

Education accompanies human's life and can take various forms which are specific for different life situations. A typical example of education is school education, which has its specifics. Analyses revealed fundamental components entering into this process. These are mainly students and teachers who enter into mutual interactions using didactic means (Fig. 3).

Selecting an appropriate content of lesson, method and sequence of activities allows achieving the desired objective which means that student masters and learns the selected issue.

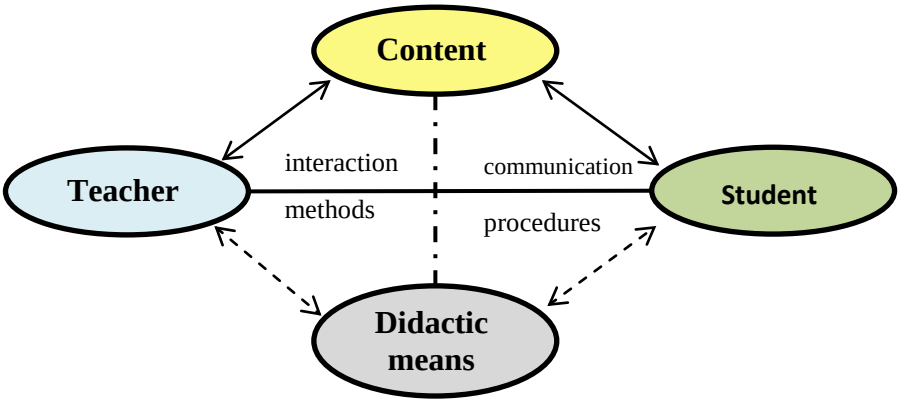


Figure 4 Components of education process

Current understanding of the teaching process is unlike the traditional understanding (convergent process) oriented on students activity, on their work with the contents of education, perception the phenomena in the context of structural links. Here it promotes the systematic approach to the teaching issues. The basis is the active work of the students, which is based on intellectual activities, experimenting, finding alternative and alternative solutions. Using models and simulations as a means of teaching the best fits this method of teaching. For this method of teaching using models and simulations as didactical resources suits best. According to Fig. 4 it is evident that student received model from the entity that is the subject of teaching. Part of the model is simplification which helps the student to understand the nature of the entity. Student can verify the functionality of the object by using simulations. Using appropriate simulations "immerses" the student into problems acquiring the required knowledge through their active approach. Student is motivated by the fact that he is offered experimenting. Currently in the form of interactive reality is literally offered him on his own skin to try out how the system works.

3 THE RELATIONSHIP OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND MENTAL MODELS

The mental model is understood as an internal representation of the surrounding world which we create in our mind. The mental model constitutes the relationships between different parts of the world and ideas and simulation can be a result of our actions [2]. The image of the world around us which we have in our head is only a model. No one has in head image of the entire world; we have only selected concepts and relationships between them. These we use for representing the real system. We use a simplification of reality in creating a mental model; therefore we could create this model and in reasonable relation use it. System thinking provides a means by which we can improve mental models. The subsequent use of simulations based on mental models will thus be providing more credible results. This is possible to be achieved through the acquisition of new knowledge through educational process. Subsequently they may be used in creating a mental model. This conclusion immediately shows direct linkage between education and mental models.

The creation of a credible mental model is a complex issue that includes a wide range of knowledge and experience from various fields. The greater involvement of various

components into the modelling process the more can be assumed that the mental model will have greater validity and the subsequent simulations will be closer to reality.
It follows the requirement for education to include in its process the greatest sum of components which are involved in the process of making mental models. It is desirable that students become more familiar with the issues of systemic thinking. The educational process must completely promote and use him.

4 THE EXPERIENCE OF TEACHING AT THE FACULTY OF ELECTRICAL ENGINEERING

We cannot do practically without using the models in the teaching. Models have become a basic didactic tool.
Its complexity must match the level of education. Simple playful models will be used in the teaching of young children (in kindergarten toys can be considered as a models) more complicated will be used in high school. At university student will create models in the environment for the modelling itself based on knowledge of theory.
The authors have experience from learning environments at the university and we will devote this issue in next part of this article. Theoretical subjects such as physics using models which are mainly based on an interactive display of ongoing events. It uses the internet services and web interface, which allows using a graphical environment and setting the feedback through adjustment parameter settings simulation show how physical processes are taking place. Benefit is that it is possible to suspend the simulation, repeat it, and to slow down and enable understanding of this phenomenon. In electrical engineering subjects are preferably used in the environment that allows creating electrical circuit in a virtual environment for example LabView. On the block diagram, student create connections on instrument panel add measuring and controls that allow you to change input values and display the waveforms of signals after starting the simulation. Similar is also a modelling and simulation tool MatLab that is designated mainly for mathematical models and graphical display of simulation results. The advantage of this environment is that enables you to connect a real connections for example on unsoldered field and verify its operation in the simulation environment or connect it to a model that was created in this environment. In Figure 5 is an example of model of a positional system that was created in LabView.
Simulation allows you to see the results of processing the input signal in assembled circuit. In doing so, on the card display measuring panels is possible to change the input signals and follow what impact has setting parameters of circuits on the resulting signal. Is it possible to change the composition of the circuit and change the parameters of components. Another important feature of the system is that it uses models of real components. This modelling tool shifts the modelling and simulation from the field of teaching into the field of design real devices. Let’s also check their properties before their actual performance.
Using of models in the teaching brings several new requirements. In particular using computer models is associated with the requirement of good technical background of computers. Requirements are directed not only for the parameters of the computer, but also on a technician who has to keep the computer in the desired operating mode. Additional demands are placed on teachers. Every application of models requires their preparation, which is in comparison to the standard teaching more professional and time-consuming. On the students are imposed increased demands on the knowledge for using of the models. We have to remember to that fact when compiling modern conceived study programs. Into these programs it is necessary to include subjects such as programming, modelling of real processes that support knowledge required for using but also compiling models.

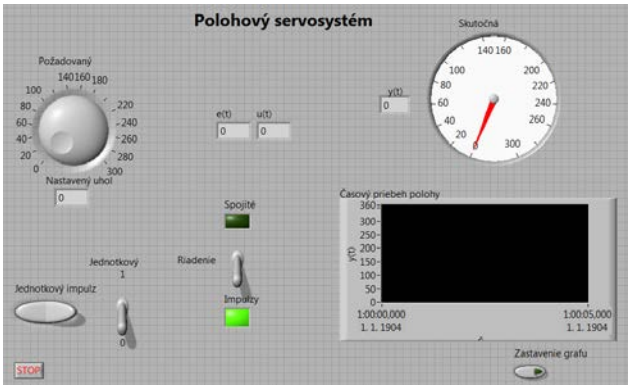
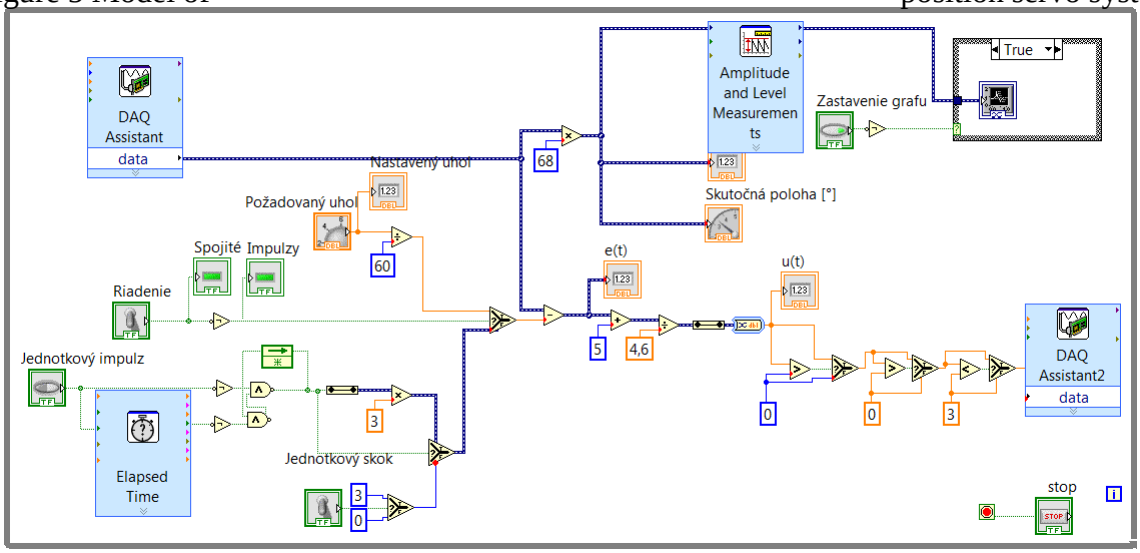


Figure 5 Model of position servo system



in LabView

In this way of teaching achieves the active participation of students on teaching process and will deepen their knowledge. This leads to sustainable retention of the taught subject. Not inconsiderable are also financial eligible on purchase modelling tools.

Conclusion

Models and simulations have wide application in human activities. They have an irreplaceable position in science, in the Learning process and in everyday life. They allow us to optimize operation with minimal cost and support the decision making process in order to achieve the best possible results in a given situation. This article, according to the practice, based on the experience of teaching at Faculty of Electrical Engineering, describes the fact that models have irreplaceable place in modern educational process. For using they have irreplaceable position catchiness simulation and students' active approach. They allow creative skills and imagination to develop, which is the driving engine of the student's personality development. Using models and simulations precisely supports this characteristic. Although they have a wide range of uses it is necessary to emphasize the complexity and necessity of technical equipment and the inevitability of computer literacy of users. Modelling and simulation require that the principles of these activities have mastered teachers but also students. Therefore it is necessary to assign into educational process also courses that prepare students to use models not only in teaching but also in professional practice and everyday life.

References

1. RYBÁR, M. a kol. *Modelovanie a simulácia vo vojenstve*. Bratislava: MOSR,2000. 102 s. ISBN 80-56899-65-4.
2. MILDEOVÁ, S., VOJTKO. V., *Systémová dynamika.* Praha: Oeconomica,2003. 120 s. ISBN 80-245-0626-2.
3. CHERMACK, T. *Mental Models in Decision Making and Imlications for Human Resource Development* Developing Human Resources sv. No. 4, č. Vol. 5, pp. 408-422, 2003

Acknowledgements

This work was partly supported by the project "Innovation and internationalization of education - instruments to increase the quality of the University of Žilina in the European educational area. Modern Education for the Knowledge Society" co-funded by EU, ITMS 6110230079.

Contact

Ing. Mária Pálušová, PhD.
Elektrotechnická fakulta, Žilinská univerzita
Inštitút Aurela Stodolu v Liptovskom Mikuláši
ul.kpt. J.Nálepku 1390, 031 01 Liptovský Mikuláš
Tel: 0421 513 1752
email: palusova@lm.uniza.sk

doc. Ing. ZdislavExnar, CSc.
Elektrotechnická fakulta, Žilinská univerzita
Inštitút Aurela Stodolu v Liptovskom Mikuláši
ul.kpt. J.Nálepku 1390, 031 01 Liptovský Mikuláš
Tel: 0421 513 1748
email: exnar@lm.uniza.sk

POTREBY UČITEĽOV HUDOBNEJ VÝCHOVY

NEEDS OF MUSIC TEACHERS

Oľga Pappová

Abstrakt

Hudobná výchova prešla od roku 1989 na Slovensku mnohými zmenami. Na tieto zmeny musí reagovať práve učiteľ, ktorý sa podieľa na hudobnom vzdelávaní žiakov. Príspevok vychádza z výsledkov prieskumu postojov a potrieb učiteľov hudobnej výchovy ku školskej reforme. Mapuje ich skúsenosti so zavádzaním reformy, podmienky pre ich prácu v súvislosti s jej zavádzaním do praxe. Snaží sa načrtnúť problémy, s ktorými sa učitelia hudobnej výchovy stretli pri tvorbe školských vzdelávacích programov a učebných osnov hudobnej výchovy a ich aplikáciou do vyučovania hudobnej výchovy.

Kľúčové slová: *hudobná výchova, hudobná výchova v Štátnom vzdelávacom programe ISCED – 1 a ISCED - 2, potreby učiteľov hudobnej výchovy*

Abstract

Music lessons passed many changes from the 1989 in Slovak republic. On this changes has to react the teacher, who partakes in music education. The contribution is based on the results of teacher's attitudes and needs to school reform. It maps their experiences with reform's introduction, conditions for their work in case with reform's introduction to practice. It tries to sketch the problems with which the music teachers met in making school educational programs and educational plans of music education and their application to music education.

Key words: *music education, music education in State educational program ISCED – 1 and ISCED - 2, needs of teachers of music education*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Hudobná výchova po roku 1989

Hudobná výchova prešla po roku 1989 na Slovensku mnohými zmenami. Prínosom pre hudobnú výchovu boli inovované učebné osnovy z roku 1995 pre 1. stupeň základných škôl, ktorých autorom bol J. Hatrík v spolupráci s Ľ. Kopinovou. Tieto osnovy posilnili ciele hudobnej výchovy o využitie prirodzených predpokladov dieťaťa, zamerané na detskú hru, experimentovanie, spontánnosť. Vo väčšej miere sa zdôraznili zážitkové základy hudby a prezentovanie dosiahnutého stupňa tvorivosti dieťaťa. Predmet bol obohatený o nové hry, hudobné rozprávky, realizované formou workshopov, hudobného divadla a divadelnej dielne.

V roku 1997 boli vydané nové učebné osnovy hudobnej výchovy, boli vydávané nové učebnice hudobnej výchovy pre 1. až 4. ročník, ďalej pre 8. a 9. ročník. Postupne sa pripravovali nové učebnice aj pre 5. až 7. ročník. Tento proces vydávania učebníc bol ukončený v školskom roku 2005/2006. Po vydaní týchto učebníc chýbali nahrávky, čo veľmi sťažilo ich využívanie. V nových učebniciach boli často ako východiskové skladby použité iné hudobné ukážky, ako v starých učebniciach, takže učitelia boli nútení improvizovať.

Koncepcia hudobnej výchovy z roku 1997 priniesla mnohé klady. Učiteľ sa už nemusel striktne držať učebných osnov. Keď sa mu chcelo, mal dostatočnú pedagogickú invenciu a veľkú dávku entuziazmu, mal možnosť urobiť hudobnú výchovu zaujímavejšou a príťažlivejšou. Hlavné úlohy hudobnej výchovy (podľa učebných osnov z roku 1997) boli zhrnuté do dvoch vzájomne sa podmieňujúcich oblastí, a to výchova hudbou a výchova k hudbe. Výchova hudbou mala smerovať k splneniu určitých spoločensko-výchovných cieľov prostredníctvom hudby. Za mimoriadne dôležité považovali autori viesť deti k schopnosti prežívať krásu hudobných diel (od ľudových piesní až po diela najvýznamnejších hudobných skladateľov). Výchova k hudbe smerovala k orientácii v hudbe, k pochopeniu hudobnej reči – hudobno-výrazových prostriedkov, k osvojeniu si základných vedomostí o hudbe, k estetickému vnímaniu a hodnoteniu hudobného umenia. (Langsteinová, 1998, s. 6).

Ministerstvo školstva SR v roku 2002 schválilo a vydalo štandardy z hudobnej výchovy pre základné školy pod názvom: Základné požiadavky z hudobnej výchovy pre 1. a 2. stupeň ZŠ. Požiadavky boli formulované heslovito a štruktúrované podľa jednotlivých činností, v ktorých sa realizovala hudobná výchova: vokálne, inštrumentálne, percepčné, hudobno-pohybové činnosti a hudobno-dramatické činnosti. Požiadavky boli podľa Fridmana (2004, s. 21 - 22) v podstate formulované systémovo, rešpektovali zásadu postupnosti, primeranosti, tvorivosti. Diskutabilné bolo štruktúrovanie podľa hudobných činností, čo niekedy spôsobovalo nejasnosti v zaraďovaní jednotlivých požiadaviek, či zmysluplnosť zaradenia niektorých konkrétnych požiadaviek (iba) do určených hudobných činností.

1.2 Hudobná výchova v súčasnosti

Na gremiálnej porade ministra 19. júna 2008 bol schválený Štátny vzdelávací program, ktorý vymedzuje všeobecné ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Je východiskom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadňujú špecifické regionálne podmienky a potreby.

Hudobná výchova sa v ŠVP chápe ako spoločenský, organizovaný, cieľavedomý proces hudobného rozvoja jedinca a autori ŠVP si uvedomujú aj jej rozhodujúcu úlohu pri odovzdaní a sprostredkovaní hudby novým generáciám. Uvedomujú si aj to, že hudobná výchova zohráva dôležitú úlohu aj ako jedna z foriem realizácie tvorivosti každého človeka a uvedomujú si jej formatívnu úlohu v rozvoji osobnosti dieťaťa. (ŠVP, Hudobná výchova – príloha ISCED 2, 2009)

Napriek tomu sa s vyučovaním hudobnej výchovy tak, ako sme ho poznali do vstúpenia ŠVP do platnosti, s hodinovou týždňovou dotáciou hudobnej výchovy v 8. a 9. ročníku v ŠVP neráta. Hudobnú výchovu ako výchovný predmet ponechávajú iba po 7. ročník, v 8. a 9. ročníku je dokonca hudobná výchova súčasťou nového predmetu „výchova umením“. Predmet výchova umením, ktorý patrí do vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra má žiakom sprostredkovať živú skúsenosť umenia a svetové a národné kultúrne dedičstvo. Ťažiskovo vychádza z hudobného umenia a z vizuálnych umení – výtvarného, architektúry, dizajnu a filmu. Prierezovo obsahuje prvky literárneho a dramatického umenia.

Tento predmet možno chápať ako predmet polyestetického charakteru s moderným obsahom, ktorý ponúka prieniky predovšetkým moderného hudobného a vizuálneho umenia a ich aplikáciu v tvorivej dramatike, no dotácia predmetu ½ hodiny týždenne v 8. a 9. ročníku neumožňuje navrhnutú koncepciu realizovať, čím sa narúša kontinuita celého hudobného i estetického vzdelávania, ktoré sa konečne po roku 1997 podarilo naštartovať.

Znovu sa po roku 2008 zopakovala akási „prechodná“ situácia ako po roku 1997, keď boli prijaté nové učebné osnovy, keď chýbali učebnice a nahrávky k novým učebniciam. Proces vydávania učebníc hudobnej výchovy sa ukončil v školskom roku 2005/2006 a v roku 2008 znovu prišlo k zmene v obsahu hudobnej výchovy v jednotlivých ročníkoch. Keďže sa hudobná výchova ako samostatný predmet začal vyučovať po 7. ročník základnej školy, presunulo sa učivo z vyšších ročníkov do nižších a učiteľ musel improvizovať so „starými“ učebnicami, musel kombinovať učebnice z viacerých ročníkov.

Hudobná výchova na základnej škole je nedocenená, kladie sa malý dôraz na kvalifikovanosť učiteľov hudobnej výchovy. Tam, kde na primárnom stupni vyučuje hudobnú výchovu špecialista, napr. kvalifikovaný učiteľ hudobnej výchovy nižšieho sekundárneho stupňa, alebo učiteľ primárneho stupňa s absolvovanou prehĺbenou hudobnou výchovou, je vcelku uspokojivá situácia. Realita je skôr opačná, typická je skôr nízka úroveň hudobných prejavov a hudobných vedomostí žiakov pri vstupe do 5. ročníka. Preto Felix a Langsteinová z hľadiska špecifických potrieb hudobnej výchovy požadujú to, aby hudobnú výchovu na primárnom stupni vyučovali kvalifikovaní učitelia s aprobáciou odboru hudobnej výchovy, a nie učitelia primárneho vzdelávania. Na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania sa zasa často stáva, že sú to práve hodiny hudobnej výchovy, ktoré sa priraďujú nekvalifikovaným učiteľom do chýbajúcich úväzkov.

Hodnotenie žiaka v hudobnej výchove na Slovensku tiež prešlo rôznymi štádiami. Od roku 1990 až do roku 2008 bolo na zvážení pedagogickej rady jednotlivých škôl, či sa učebné výsledky žiakov budú hodnotiť slovne (absolvoval) alebo klasifikovať známkou. Od roku 2008 je hudobná výchova znovu klasifikovaný predmet. Bližšie pokyny pre hodnotenie hudobnej výchovy a výchovy umením vypracovali Langsteinová a Manicová.

Autorky metodického pokynu uvádzajú, že podľa skúseností učiteľov slovo „absolvoval“ nebolo vhodným hodnotením pre hudobnú výchovu, nakoľko na žiakov aj na rodičov pôsobil predmet hudobnej výchovy s týmto hodnotením ako predmet menejcenný, nepodstatný pre formovanie osobnosti žiaka. Takéto hodnotenie nemá podľa nich zmysel, keďže neobsahuje takmer žiadne funkcie hodnotenia (Langsteinová, Manicová, 2008).

2 POSTOJE A POTREBY UČITEĽOV HUDOBNEJ VÝCHOVY V SÚVISLOSTI S REFORMOU

2.1 Formulácia výskumných otázok

V našom výskume sme si položili niekoľko výskumných otázok, týkajúcich sa nových prvkov, ktoré do vyučovania hudobnej výchovy priniesli rámcové učebné osnovy (ŠVP, 2008). Zaujímalo nás, či sa učitelia hudobnej výchovy stotožnili s obsahom predmetu hudobná výchova, ako ho vymedzujú rámcové učebné osnovy ŠVP (ŠVP, Hudobná výchova – príloha ISCED 1 a ISCED 2, 2009), ako boli pripravení na tvorbu a revidáciu Školského vzdelávacieho programu.

V súvislosti s časovou dotáciou predmetu, vymedzenou v ŠVP, sme si položili otázky, či sú učitelia uzrozumení s týždňovou časovou dotáciou predmetu hudobná výchova a či súhlasia s tým, že sa hudobný výchova v 8. a 9. ročníku nevyučuje ako samostatný predmet, ale je súčasťou predmetu „výchova umením“.

Pre rozšírenie poznania o aktuálnom chápaní hodnotenia žiakov na hodinách hudobnej výchovy sme formulovali nasledovnú výskumnú otázku: Sú učitelia hudobnej výchovy stotožnení s klasifikáciou hudobnej výchovy formou známky tak, ako to odporúčajú

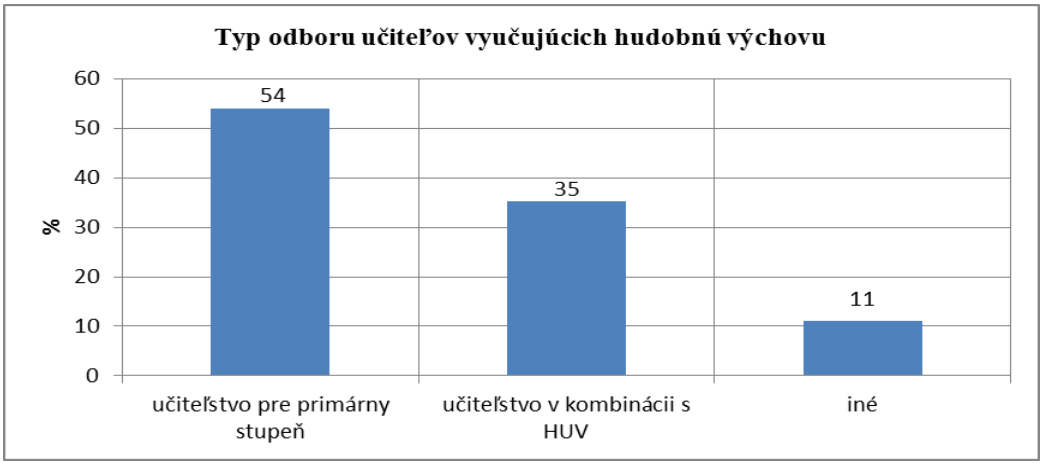
Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu v základnej škole hudobnej výchovy a predmetu výchovy umením v 8. a 9. ročníku?

2.2 Metodika a výskumná vzorka

Pre zistenie odpovede na vyššie formulované výskumné otázky sme použili formu dotazníka. Prostriedkom získania informácií bol elektronický dotazník umiestnený na stránke www.zborovna.sk vo februári 2013. Podarilo sa nám získať 91 vyplnených dotazníkov od učiteľov vyučujúcich hudobnú výchovu v základnej škole. Dotazník obsahoval viacero otázok, ktoré súviseli so zisťovaním postojov a potrieb učiteľov hudobnej výchovy v súvislosti so školskou reformou.

Vzdelanie výskumnej vzorky učiteľov hudobnej výchovy zachytáva graf č.1. Z neho je zrejmé, že našu výskumnú vzorku tvorilo 54% učiteľov, ktorí vyštudovali učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (učiteľstvo pre 1. stupeň), 35% bolo učiteľov s odborom učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov v kombinácii s hudobnou výchovou a 11% učiteľov vyštudovalo iný odbor, čiže nemajú kvalifikáciu na vyučovanie hudobnej výchovy.

Graf 1 Druh vyštudovaného učiteľského odboru výskumnej vzorky



Čo sa týka dĺžky pedagogickej praxe, našu výskumnú vzorku tvorili učitelia s dlhšou praxou. Môžeme povedať, že sa nášho výskumu zúčastnili učitelia s bohatými skúsenosťami, keďže 42% učiteľov uvádzalo dĺžku pedagogickej praxe 16 až 30 rokov a takmer štvrtina učiteľov pracuje v školstve a vyučuje hudobnú výchovu viac ako 30 rokov.

Čo sa týka vyučovania hudobnej výchovy, 41% učiteľov učí hudobnú výchovu na primárnom stupni základnej školy, 46% učí hudobnú výchovu v 5. – 7. ročníku a 13% učí hudobnú výchovu v 1. – 7. ročníku. Je paradoxom, že sa v praxi stretávame s opačnou tendenciou, ako navrhujú autori učebníc hudobnej výchovy, a to s tým, že nie kvalifikovaní učitelia s aprobáciou hudobná výchova učia hudobnú výchovu aj na primárnom stupni, ale že učitelia primárneho vzdelávania učia hudobnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni.

2.3 Výsledky výskumu a ich interpretácia

2.3.1 Potreby učiteľov v súvislosti s časovou dotáciou predmetu hudobná výchova

Hudobná výchova sa vo väčšine škôl, na ktorých učitelia zúčastnení nášho výskumu vyučujú hudobnú výchovu, vyučuje podľa modelu stanoveného v ŠVP. Teda v ročníkoch 1. – 7. sa vyučuje jedna hodina týždenne, výchova umením 0,5 hodiny týždenne. Iba 4% učiteľov

uviedlo buď zvýšenie týždennej dotácie predmetu výchova umením z 0,5 hodiny na 1 hodinu týždenne, alebo ponechanie vyučovania hudobnej výchovy aj v 8. a v 9. ročníku tak, ako sa vyučovali pred reformou. Z toho v jednom prípade zachovali vyučovanie hudobnej výchovy v 8. alebo 9. ročníku a dvaja učitelia uviedli, že sa im podarilo zachovať vyučovanie hudobnej výchovy v 8. aj 9. ročníku.

V súvislosti s časovou dotáciou predmetu hudobná výchova si 2% učiteľov myslí, že by sa mala hudobná výchova vyučovať s polhodinovou týždňovou dotáciou, 81% učiteľov si myslí, že by sa mala vyučovať raz týždenne s hodinovou dotáciou. 17% učiteľov sa domnieva, že by hudobná výchova mala mať dvojhodinovú dotáciu.

Pomocou dotazníka sme zisťovali, či sa učitelia snažili dosiahnuť zvýšenie hodinovej dotácie hudobnej výchovy. 10% učiteľov sa snažilo dosiahnuť zvýšenie hodinovej dotácie hudobnej výchovy, z toho 7% bez úspechu, pričom najčastejšie ako príčinu neúspechu uvádzali chýbajúcu podporu zo strany vedenia, dokonca sa stretli s podceňovaním predmetu: „vedenie to bralo s úsmevom a hodiny dostala telesná výchova.“

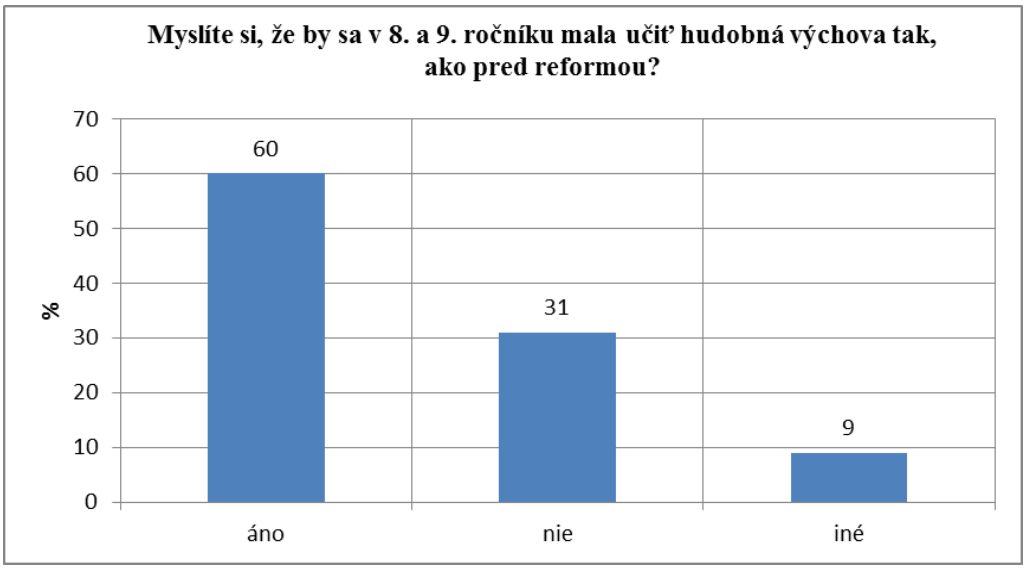
3% učiteľov sa podarilo zachovať vyučovanie hudobnej výchovy v 8. a 9. ročníku tak, ako sa vyučovali pred reformou.

90% učiteľov sa nesnažilo posilniť časovú dotáciu, ako dôvod najčastejšie uvádzali: „ jedna hodina postačuje“, „bolo by to zbytočné“, „deti nemajú pozitívny vzťah k obsahu uvedenému v učebnici. Ak by to bolo na voľnosti učiteľa, tak by som možno uvažovala o zvýšení dotácie.“, „nie, pretože hudobnú výchovu žiaci neobľubujú tak, ako by som si predstavovala“, „vedenie berie tento predmet ako nutné zlo“.

Na otázku, či by sa hudobná výchova mala vyučovať v 8. a 9. ročníku tak, ako sa vyučovala pred reformou (teda ako samostatný predmet s hodinovou týždňovou dotáciou), odpovedalo 60% učiteľov „áno“. 31% učiteľov si myslí, že nie je potrebné vyučovať hudobnú výchovu ako samostatný predmet a sú spokojní s vyučovaním hudobnej výchovy v rámci predmetu výchova umením.

9% učiteľov označilo možnosť „iné“. Väčšinou sa vyjadrovali, že: „mala by sa vyučovať ako samostatný predmet aspoň do 8. ročníka“, „aspoň obmieňať s výtvarnou výchovou každý druhý týždeň“, zaraďovať hudobnú výchovu ako samostatný predmet podľa žiackeho kolektívu“, „mali by to odhlasovať žiaci“.

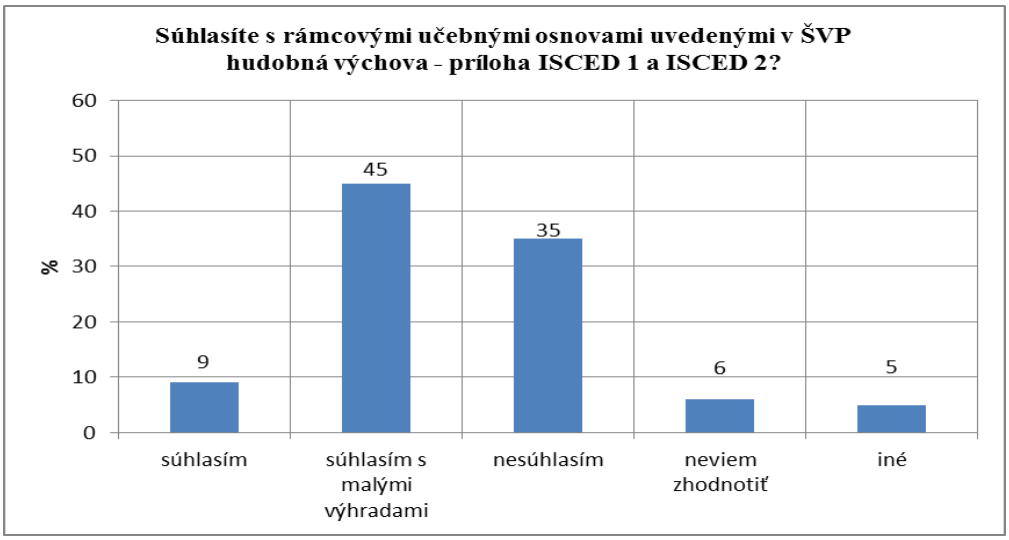
Graf 2 Postoje učiteľov k vyučovaniu HV v 8. a 9. ročníku



2.3.2 Postoje učiteľov v súvislosti s rámcovými učebnými osnovami, vymedzenými v ŠVP hudobná výchova – príloha ISCED 1 a 2 (2009)

V jednej z otázok sme zisťovali, či sú učitelia hudobnej výchovy stotožnení s rámcovými učebnými osnovami, vymedzenými v ŠVP hudobná výchova – príloha ISCED 1 a ISCED 2 (2009). Spokojnosť s týmto základným dokumentom vyjadrilo 9% učiteľov, malé výhrady k nemu zaujíma 45% učiteľov. Nespokojnosť vyjadrilo 35% učiteľov, úroveň tohto dokumentu nevedelo zhodnotiť 6% učiteľov. 5% učiteľov sa priklonilo k odpovedi „iné“, pričom uvádzali, že sú „neprehľadné“, „súhlasím s veľkými výhradami“, „s ISCED 1 súhlasím, k rámcovým učebným osnovám uvedeným v prílohe ISCED 2 mám veľké výhrady.“

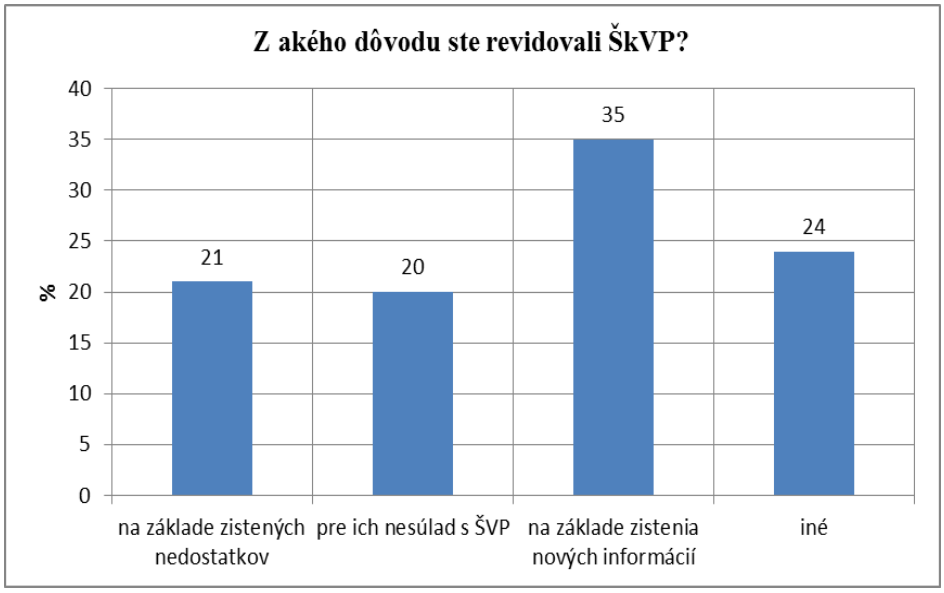
Graf 3 Postoj učiteľov k rámcovým učebným osnovám hudobnej výchovy



Pomocou ďalších otázok sme zistili, že 68% učiteľov z opýtaných sa podieľalo na tvorbe učebných osnov hudobnej výchovy v Školskom vzdelávacom programe. V nasledujúcich rokoch 49% revidovalo učebné osnovy v ŠkVP a 5% učiteľov sa v odpovedi „iné“ vyjadrilo, že na učebných osnovách hudobnej výchovy, ktoré sú súčasťou ŠkVP pracujú stále. 46% učiteľov k revidácii nepristúpilo.

Väčšinou ako dôvod pre revidáciu učitelia uvádzali, že k revidácii pristúpili na základe zistenia nových informácií (35%), na základe zistených nedostatkov (21%), pre ich nesúlad s rámcovými učebnými osnovami predmetu uvedenými v ŠVP (20%) a pre iné dôvody (24%), v ktorých uvádzali väčšinou kombináciu nami predložených dôvodov, hľadanie nových ciest a prispôsobenie podmienkam školy.

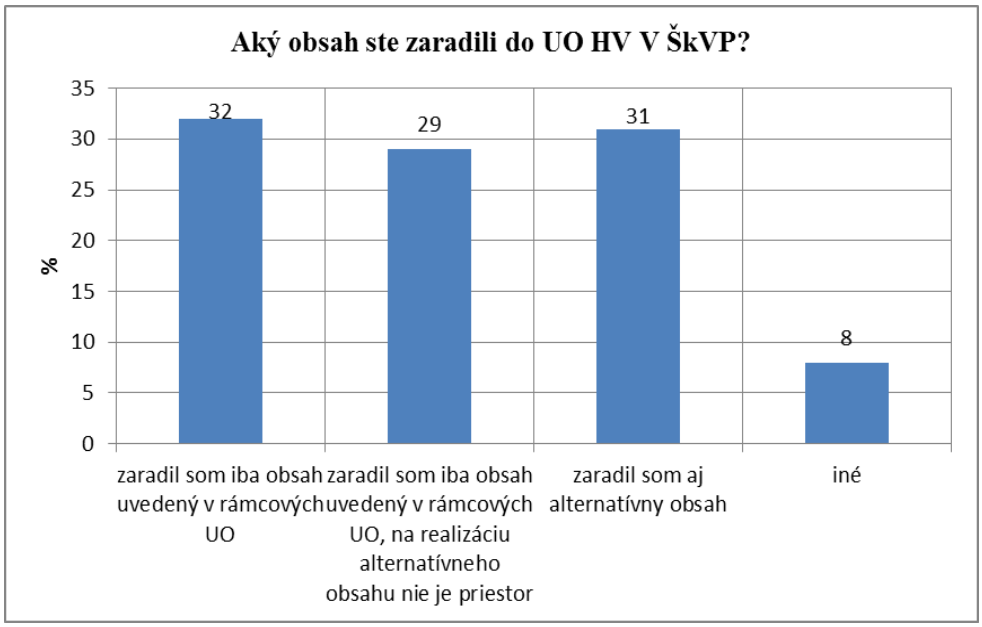
Graf 4 Dôvody revidácie ŠkVP



Zaujímalo nás tiež, či učitelia do učebných osnov hudobnej výchovy v ŠkVP zaradili aj alternatívny obsah (teda taký, ktorý sa neuvádza v ŠVP hudobná výchova – príloha ISCED 1 a ISCED 2). 31% učiteľov túto možnosť využilo. Zaraďovali predovšetkým poznávanie ľudových piesní z rôznych regiónov Slovenska a akcentovali regionálne piesne, hru na zobcových flautách, rôzne projekty (napr. projekt Supertrieda), obsah v súvislosti so zameraním školy (napr. katolícke školy).

61% učiteľov zaradilo iba obsah uvedený v rámcových učebných osnovách, pričom 29% učiteľov uviedlo ako príčinu nezaradenia alternatívneho obsahu predimenzovanosť rámcových učebných osnov. 8% učiteľov sa nepriklonilo ani k jednej z ponúkaných možností dotazníka, pretože sa nepodieľali na tvorbe, ani nerevidovali už existujúce učebné osnovy hudobnej výchovy v ich ŠkVP.

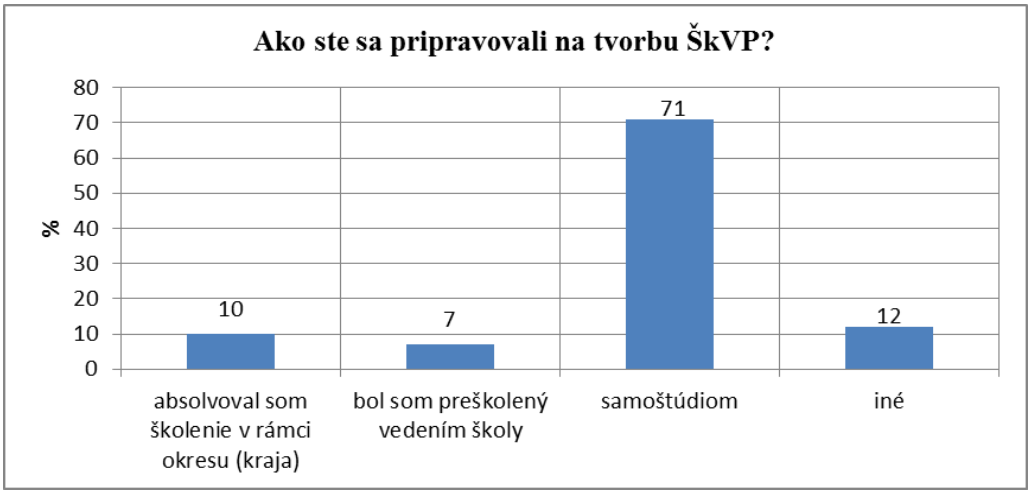
Graf 5 Obsah učebných osnov HV v ŠkVP



V otázke, ktorá sa zaujímala o pripravenosť učiteľov v súvislosti s tvorbou a revidovaním UO predmetu v ŠkVP, väčšina opýtaných odpovedala, že na túto situáciu neboli vôbec pripravení (43%). Veľmi slabo bolo pripravených 13%, slabo 23%. Dobre bolo pripravených iba 20% a iba 1% učiteľov bolo pripravených veľmi dobre.

Na tvorbu a revíziu ŠkVP sa väčšina učiteľov, až 71%, pripravovala samoštúdiom. Iba 17% učiteľov prešlo školením v rámci metodického orgánu okresu, školy alebo bolo preškolených vedením školy. Ani k jednej z možností sa nepriklonilo 12% učiteľov. Väčšinu ako spôsob prípravy uvádzali štúdium na VŠ a diskusiu s ostatnými učiteľmi (kolegami a aj v diskusiu na portáli www.zborovňa.sk).

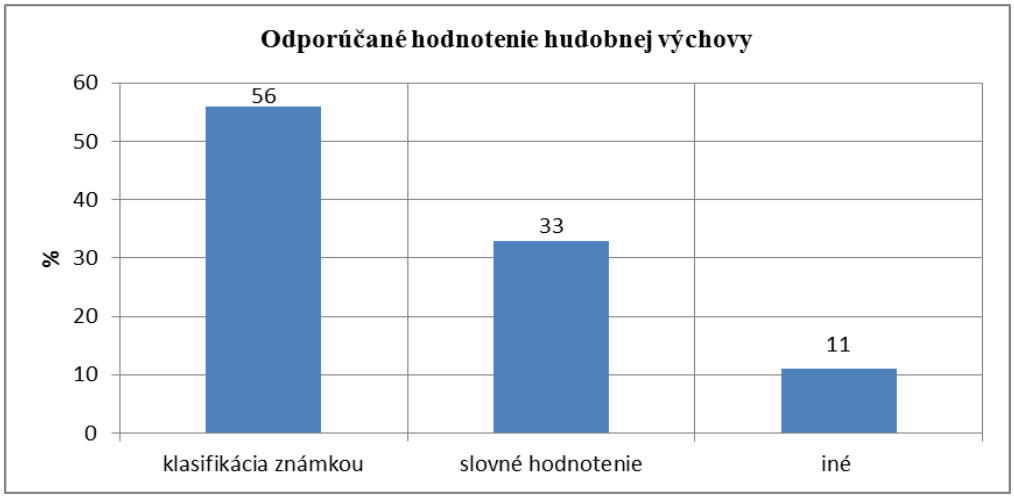
Graf 6 Príprava učiteľov HV na tvorbu ŠkVP



2.3.3 Postoje učiteľov k hodnoteniu žiakov v predmete hudobná výchova

Jednou z otázok nášho výskumu, ktorou sa budeme teraz zaoberať, bola otázka, aký spôsob hodnotenia v predmete hudobná výchova učitelia hudobnej výchovy odporúčajú. Bola to polouzatvorená otázka, v ktorej sa učitelia mohli rozhodnúť pre klasifikovanie hudobnej výchovy známkou, hodnotiť ju slovným hodnotením alebo navrhnúť iný spôsob hodnotenia tohto predmetu. 56% učiteľov odporúča klasifikovať hudobnú výchovu známkou. Slovné hodnotenie odporúča 33% učiteľov a iné hodnotenie odporúča 11% učiteľov.

Graf 7 Odporúčané hodnotenie hudobnej výchovy



Učitelia, ktorí sa nepriklonili k nami určenému druhu hodnotenia, odporúčali hodnotiť hudobnú výchovu nasledovne: „kombinované hodnotenie, teda hodnotenie známkou ešte doplniť slovným hodnotením“, „na primárnom stupni hodnotiť slovne a na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania známkou“, „slovné hodnotenie „absolvoval“, „slovné hodnotenie, ale nie typu „veľmi dobré výsledky“, „dobré výsledky“, „uspokojivé výsledky“ a „neuspokojivé výsledky“, „hodnotiť žiaka v %“, „o spôsobe hodnotenia by mali hlasovať žiaci“, „hodnotenie na základe vopred určených kritérií“, „je mi to jedno, prispôsobujem sa želaniu vedenia“.

Pre dôvody klasifikovať známkou učitelia uvádzali, fakt, že „žiaci sú u nás ešte stále motivovaní známkou.“

Môžeme zhrnúť, že učitelia hudobnej výchovy sú stotožnení so spôsobom hodnotenia žiakov v predmete hudobná výchova. Čo sa týka vyučovania HV v 8. a 9. ročníku, radi by zachovali vyučovanie HV ako samostatného predmetu aj v týchto ročníkoch. Väčšina učiteľov nevyužila možnosť implementácie alternatívneho obsahu do ŠkVP a ako dôvod uvádzajú predimenzovanosť rámcových učebných osnov.

ZÁVER

Ako vyplýva zo zistení výskumu, reforma školstva nepriniesla v oblasti hudobného vzdelávania na základných školách posilnenie vyučovania hudobnej výchovy, skôr jej okliešteniе (keďže v 8. a 9. ročníku je hudobná výchova súčasťou predmetu „výchova umením“). Reforma priniesla pre HV mnohé negatíva. Podľa učiteľov priniesla predimenzované učebné osnovy, nakoľko sa obsah hudobnej výchovy sa musel „vtesnať“ do ročníkov 5 až 7. tento fakt neumožňuje prepájať učivo s inými predmetmi (napr. s dejepisom). Reforma zastihla učiteľov hudobnej výchovy, rovnako ako vychovávateľov v podobnom výskume Gubricovej a Chlpatej (2011), úplne nepripravených. Rezort školstva mal na vyškolenie učiteľov myslieť, pretože tvorba obsahu vzdelávania na úrovni škôl je záležitosť, ktorá si vyžaduje dlhodobú prípravu. Na druhej strane však reforma zaktivizovala učiteľov hudobnej výchovy a ak by sa im vytvoril priestor, majú veľký záujem pripomienkovať rámcové učebné osnovy.

Použitá literatura

1. FRIDMAN, L. Štandardy z hudobnej výchovy pre ZŠ a školská prax. *Pedagogické rozhľady,* 2004, roč. 13, č. 2, s. 21-22.
2. GUBRICOVÁ, J., CHLPATÁ, A. Aktuálne problémy plánovania v školských kluboch detí. In *Škola – statický element v sociálnej dynamike.* Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 125-131.
3. HATRÍK, J. – KOPINOVÁ, Ľ. *Učebné osnovy pre 1. stupeň ZŠ.* Bratislava: Príroda, 1995, 10 s. ISBN 80-07- 00748-2;
4. LANGSTEINOVÁ, E. 1998. Ciele, úlohy a princípy hudobnej výchovy v 8. ročníku ZŠ. In *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 8. ročník základných škôl.* Bratislava: SPN 1998, 88 s. ISBN 80-0802-707-X;
5. LANGSTEINOVÁ, E., MANICOVÁ, E. *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu v základnej škole hudobnej výchovy a predmetu výchovy umením v 8. a 9. ročníku ZŠ* [online]. [cit. 12. 02. 2013]. Dostupné z: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/hudvych.pdf

6. *ŠVP, HUDOBNÁ VÝCHOVA – PRÍLOHA ISCED – 2.* Bratislava: ŠPÚ, 2009. 10 s. [cit. 12. 02. 2013]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/hudobna_vychova_isced2.pdf
7. *ZÁKLADNÉ POŽIADAVKY Z HUDOBNEJ VÝCHOVY PRE 1. A 2. STUPEŇ ZŠ.* Bratislava: ŠPÚ 2002. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/buxus/docs//Pedagogicke_dokumenty/zakladne_skoly/zakladne_poziadavky/Zak_poziadavky_HV_1-2.st_ZS.pdf

Kontaktní údaje

PaedDr. Oľga Pappová, Ph.D.
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel: +421 917 918 344
Email: olga.pappova@truni.sk

VZDĚLÁNÍ JAKO PREVENCE HOSPODÁŘSKÉ KRIMINALITY[#]

EDUCATION AS A PREVENTION OF FRAUD

Jiří Pospíšil

Abstrakt

Škody napáchané hospodářskou kriminalitou v roce 2012 dosáhly dle statistik Policejního prezidia částky 24 miliard Kč. Počet spáchaných trestných činů hospodářské povahy je přitom v porovnání s celkovým počtem trestných činů spáchaných na území České republiky relativně menší. Průměrná hodnota jednoho hospodářského deliktu se pohybuje v rozmezí od 500 do 800 tis. Kč, což naznačuje, že právě taková hodnota může být překažením činu hospodářské kriminality uchráněna. Tento článek předestírá myšlenku vzdělávání jako účinné prevence hospodářské kriminality a analyzuje schopnost absolventů českých vysokých škol identifikovat hospodářskou kriminalitu a jejich ochotu podniknout kroky k jejímu zamezení.

Klíčová slova: *hospodářská kriminalita, vysokoškolské vzdělání, účetnictví, výkaznictví, etika*

Abstract

The damage caused by fraudulent accounting, tax evasion, fraud and other business-related criminality in Czech republic reached the value of 24 billion CZK in 2012. The number of such incidents is rather low compared to the number of the total criminal acts investigated. The average value of the damage caused by one criminal act is 500 to 800 thousand CZK which means that by thwarting such act, significant value might be salvaged. This article postulates the idea of education as a potent fraud prevention tool and analyze the ability and readiness of the graduates to indentify and thwart the fraudulent behavior at their workplace.

Key words: *fraud, education, accounting, financial reporting, ethics*

1 ÚVOD

Hospodářská kriminalita je velmi aktuálním tématem dnešní doby. Takřka každý den se prostřednictvím sdělovacích prostředků dozvídáme o nově zjištěných hospodářských trestných činech, ať již na úrovni obchodních korporací, místní samosprávy či vrcholné politiky. O tom, že hospodářská kriminalita není jevem vzácným, ale patří k velmi důležitým kapitolám kriminálních statistik svědčí i následující fakta: přestože počet zjištěných trestných činů podle statistky Policejního prezidia ČR osciluje okolo 9 %, jejich podíl na celkových škodách napáchaných zjištěnou trestnou činností se v letech 2008 až 2014 se pohybuje mezi 60 % a 70 %. Kupříkladu v roce 2013 bylo na našem území zjištěno 30 376 hospodářských trestných činů a škoda způsobena těmito činy dosáhla úrovně 19,5 mld. Kč. V roce 2012 bylo zjištěno "pouze" 27 633 trestných činů, ovšem v hodnotě přesahující 24 mld. Kč.

Tématem toho článku, je hledání odpovědi na otázku, zda a jak může školství - zejména vysoké školství - přispět k prevenci a odhalování hospodářské kriminality.

[#] Článek je zpracován jako jeden z výstupů interního výzkumného projektu č. IG105024 "Komparace vzdělávacích systémů v ČR a zahraničí v oblasti právního povědomí o hospodářských a majetkových trestných činech (...)" Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory VŠE.

2 HOSPODÁŘSKÁ KRIMINALITA V ČR

Počet zjištěných hospodářských trestných činů v České republice je v uplynulých sedmi letech poměrně stabilní a představuje cca 9 % ze všech zjištěných trestných činů. Je otázkou, do jaké míry jsou tyto hodnoty ovlivněny kapacitou útvarů Policie České republiky specializující se na odhalováním hospodářské trestné činnosti. Asi netřeba upozorňovat na skutečnost, že řada deliktů v ekonomické oblasti zůstává neodhalena a nepotrestána. O tom, že hospodářská kriminalita není v České republice vzácným jevem svědčí i průzkum "Celosvětový průzkum hospodářské kriminality 2014 - zpráva pro ČR" provedený společností PricewaterhouseCoopers Česká republika, s.r.o., kde se uvádí:

"Hospodářská kriminalita v České republice je jevem mnohem běžnějším, než bychom si mysleli. Celkem 48 % respondentů uvedlo, že za posledních 24 měsíců se jejich společnost stala obětí hospodářské kriminality. To je jednoznačně nad regionálním i celosvětovým průměrem (38 %, respektive 37 %). V porovnání s výsledky předchozího průzkumu z roku 2011 jde o výrazný nárůst, a to o více jak dvě třetiny." [5]

Následující tabulka obsahuje přehled zjištěných deliktů na území České republiky tak, jak jsou evidovány ve statistikách Policejního prezidia ČR.

Tabulka 1 Počet zjištěných deliktů na území ČR

Ukazatel | Rok	Klasifikace TSK	2008	2009	2010	2011	2012	2013	3. Q 2014
Obecná kriminalita	*101-690*	257 763	249 975	249 038	252 957	242 449	260 465	173 182
Hospodářská kriminalita	*801-890*	32 474	29 774	28 371	28 216	27 633	30 376	24 152
% poměr na celku		*9%*	*9%*	*9%*	*9%*	*9%*	*9%*	*11%*
Zbývající kriminalita	*721-790*	53 524	53 056	35 960	35 984	34 434	34 522	27 368
Kriminalita celkem	*101-903*	343 799	332 829	313 387	317 177	304 528	325 366	224 705

Zdroj: vlastní zpracování dle dat Policejního prezidia ČR

Obdobný náhled na téže období, ovšem již v peněžním vyjádření způsobených škod, nabízí Tabulka 2. Zde si povšimněme, jak významnou část z celkových škod napáchaných zjištěnou trestnou činností zaujímá právě hospodářská kriminalita. Přepočteme-li škody napáchané hospodářskou kriminalitou na počet zjištěných hospodářských deliktů, zjistíme, že na jeden takový delikt připadá v průměru škoda v částce 500 - 800 tis. Kč (v závislosti na roce měření). Jakkoli zevrubné toto číslo je, lze odvodit, že odstraněním i jen malého počtu hospodářských trestných činů je možno dosáhnout podstatného snížení škody páchaných hospodářskou kriminalitou.

Tabulka 2 Škody způsobené kriminalitou na území ČR (v tis. Kč)

Ukazatel | Rok	2008	2009	2010	2011	2012	2013	3. Q 2014
Obecná kriminalita	10 855 658	9 655 912	9 304 996	9 527 148	9 034 096	8 918 221	5 204 283
Hospodářská kriminalita	19 473 591	15 696 310	14 153 834	13 899 515	24 135 981	19 587 078	15 211 519
% poměr na celku	*62%*	*60%*	*59%*	*58%*	*71%*	*67%*	*73%*
Zbývající kriminalita	1 294 642	660 140	642 400	524 144	1 038 450	549 122	416 221
CELKEM	31 625 891	26 012 527	24 103 863	23 951 057	34 214 712	29 054 421	20 832 023

Zdroj: vlastní zpracování dle dat Policejního prezidia ČR

Nahlédněme nyní detailněji na jednotlivé typy hospodářských deliktů. Nejčasněji se vyskytujícími trestnými činy jsou dle policejních statistik tyto:

- Neoprávněné držení platební karty,
- Úvěrový podvod,
- Podvod
- Zpronevěra.

Tři poslední jmenované mohou často velmi úzce souviset s účetnictvím, finančním výkaznictvím a finančním managementem. Pracovníkům finančních oddělení a účtáren obchodních korporací a stejně tak pracovníkům v poradenských společnostech (typicky finanční audit, daňové poradenství, transakční poradenství), se tak může naskytnout při výkonu svého povolání příležitost k odhalení probíhajícího protiprávního jednání a je otázkou, zda toto protiprávní jednání dokážou odhalit a pokud ano, pak zda budou ochotni učinit takové kroky, které povedou k překažení tohoto jednání či jeho prošetření kompetentními orgány.

Tabulka 3 Vybrané hospodářské delikty a jejich podíl na počtu zjištěných hospodářských deliktů

Ukazatel | Rok	Klasifikace TSK	2008	2009	2010	2011	2012	2013	3. Q 2014
Podvod	*830*	15%	16%	16%	15%	16%	16%	16%
Zpronevěra	*829*	10%	10%	10%	9%	10%	8%	8%
Poškozování věřitele	*822*	1%	0%	1%	1%	1%	1%	1%
Zvýhodňování věřitele	*848*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Zkresl. údajů o stavu hosp.a jm.	*808*	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Poruš. pov. při správě ciz. maj.	*811*	1%	0%	1%	1%	1%	1%	1%
Krácení daně	*819*	2%	2%	2%	2%	3%	4%	3%
Předlužení	*852*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Pojistný podvod	*880*	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Úvěrový podvod	*881*	22%	17%	13%	10%	11%	16%	18%
CELKEM za výběr	***n.a.***	**53%**	**49%**	**44%**	**41%**	**45%**	**49%**	**49%**

Zdroj: vlastní zpracování dle dat Policejního prezidia ČR

Tabulka 3 sloupec první zobrazuje seznam vybraných hospodářských deliktů, které dle názoru autora tohoto článku, mohou být odhaleny při výkonu k rutinní činnosti pracovníků finančních oddělení a poradenských společností, tak jak bylo uvedeno v předchozím odstavci. Tato tabulka dále ukazuje podíl daného deliktu na celkovém počtu hospodářských deliktů v kalendářním roce. Jak již bylo uvedeno, nejčastěji se vyskytují podvody, úvěrové podvody a zpronevěry. Povšimněme si však také deliktu "Krácení daně". Tento trestný čin se, zdá se, nevyskytuje velmi často. Porovnáme-li však toto zjištění s informací v následující tabulce (tj. Tabulka 4), která ukazuje podíl těchto deliktů na celkových škodách napáchaných veškerou zjištěnou trestnou činností na území ČR, zjistíme, že právě trestný čin "Krácení daně" tvoří cca 20 % veškerých škod způsobených trestnou činností a předčí tak i již zmiňované trestné činy zpronevěry, podvodu či úvěrového podvodu. V průměru škoda způsobená jedním zjištěným trestným činem "Krácení daně" dosahuje výše 6 - 7 mil. Kč.

Toto porovnání vybízí k další komparaci. Provedeme-li podobné výpočty i u dalších typů hospodářských trestných činů, obdržíme následující výsledek. Trestné činy z výše uvedeného výběru působící průměrně nejvyšší škody jsou:

1. Porušování povinností při správě cizího majetku (9 - 10 mil. Kč / případ)
2. Krácení daně (6 - 7 mil. Kč / případ)

3. Poškozování věřitele (2 - 3 mil. Kč / případ)
4. Předlužení (cca 2 mil. Kč / případ)
5. Zvýhodňování věřitele (cca 1,5 mil. Kč / případ)

Doplňme tato zjištění o poznatky z již zmiňované studie PwC. Dle této studie se v posledních třech letech (tj. 2011 až 2014) nejvíce rozmáhá: počítačová kriminalita (31 % respondentů), podvody v nákupním procesu (29 % respondentů), praní špinavých peněz (27 % respondentů), podplácení a korupce (27 % respondentů) a hypoteční podvody (24 % respondentů), přičemž 44 % organizací uvedlo, že důsledkem těchto transakcí utrpěly ztrátu vyšší než 100 tis. amerických dolarů. [5]

Tabulka 4 Podíl vybraných hosp. deliktů na škodách napáchaných veškerou zjištěnou trestnou činností

Ukazatel | Rok	Klasifikace TSK	2008	2009	2010	2011	2012	2013	3. Q 2014
Podvod	*830*	12%	22%	14%	14%	15%	13%	12%
Zpronevěra	*829*	4%	6%	7%	6%	6%	6%	11%
Poškozování věřitele	*822*	2%	2%	2%	2%	1%	3%	1%
Zvýhodňování věřitele	*848*	1%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Zkresl. údajů o stavu hosp.a jm.	*808*	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%
Poruš. pov. při správě ciz. maj.	*811*	9%	6%	5%	5%	3%	8%	3%
Krácení daně	*819*	20%	11%	19%	14%	18%	24%	25%
Předlužení	*852*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Pojistný podvod	*880*	0%	1%	0%	1%	0%	0%	1%
Úvěrový podvod	*881*	6%	5%	5%	7%	3%	7%	5%
CELKEM za výběr	***n.a.***	**57%**	**55%**	**53%**	**51%**	**47%**	**62%**	**59%**

Zdroj: vlastní zpracování dle dat Policejního prezidia ČR

Na základě výše uvedených faktů a názoru, že právě ty hospodářské trestné činy, které způsobují největší škody, by mohly být zavčasu odhaleny kompetentními pracovníky obchodních korporací, případně spolupracujícími poradenskými společnosti v oblasti daní, účetnictví a financí, formuluji tyto dvě teze:

Teze první: Absolventi středních a vysokých ekonomických škol nejsou vybaveni takovými znalostmi, které by jim umožnili včas odhalit protiprávní jednání probíhající na jejich pracovišti.

Teze druhá: Absolventi středních a vysokých ekonomických škol nejsou ochotni učinit kroky směřující k překažení odhaleného protiprávního jednání probíhajícím na jejich pracovišti či jeho prošetření kompetentními orgány.

V následujících dvou kapitolách provedu rozbor obou tezí a pokusím se tato tvrzení potvrdit či vyvrátit. Obě teze vyžadují širší výzkum a proto se v následujícím textu budu nezřídka obracet na svou předešlou práci a na práci svých kolegů, kteří jsou do projektu, v jehož rámci tento článek vznikal, rovněž zapojeni.

3 TEZE PRVNÍ - VÝUKA

K tomu aby kompetentní pracovníci byli schopni podniknout kroky k překažení hospodářské kriminality, musí být nejprve schopni rozpoznat znaky hospodářské kriminality. K tomu je třeba kvalitního ekonomického vzdělání, zejména v oblastech finančního účetnictví, daňové

regulace, obchodního ale i občanského práva. Za důležitou považuji rovněž tematickou oblast označovanou jako Corporate Governance, tj. správa obchodních korporací.

Pro potvrzení či vyvrácení první teze je třeba dle mého názoru zodpovědět tyto dvě dílčí otázky:

1) Je všem absolventům ekonomických studijních oborů poskytováno vzdělání v oblasti finančního účetnictví, výkaznictví, daní a práva v alespoň základních kurzech?
2) Jaká je kvalita výuky těchto předmětů?

3.1 Rozsah výuky

Ekonomické vzdělání na úrovni bakalářských a magisterských studijních programů v současné době nabízí 38 vzdělávacích institucí, z toho 16 veřejných vysokých škol a 22 soukromých vzdělávacích institucí. Zatímco veřejné vysoké školy nabízí poměrně vyvážený mix ekonomických oborů, soukromé vysoké školy se zaměřují především na obory managementu, mezinárodních ekonomických studií a finančního řízení.

V souladu se svým dřívějším článkem [4] zpracovaným v rámci stejného projektu třídím pro vyhodnocení nabídky vyučovacích předmětů na jednotlivých školách do těchto kategorií:

- Základní kurz účetnictví - seznámení studentů s účetnictvím jako celkem. Studenti se seznámí se základními prvky účetnictví, samotným účtováním a základními účetními výkazy.
- Pokročilé účetnictví - obsahuje náročnější témata účetnictví, např. účtování o cenných papírech a dluhopisech nakoupených i vydaných, detailnější výklad rezerv a opravných položek, operace s položkami vlastního kapitálu, oceňování apod.
- Mezinárodní standardizace účetního výkaznictví - zahrnuje výklad mezinárodní harmonizace účetnictví, zejména mezinárodních účetních standardů IAS/IFRS a US GAAP.
- Vyšší účetnictví - seznamuje studenty s majetkovými a kapitálovými transakcemi s podniky a podíly v nich, s metodami zachycení těchto transakcí podle české právní úpravy i v souladu s mezinárodními účetními standardy. Konsolidace účetní závěrky.
- Účetní audit - seznamuje posluchače s pracovními postupy auditora a průběhem auditu jako takového. Současně upozorňuje na možné podvody v účetním výkaznictví a ukazuje metody používané k jejich odhalování.
- Daně, účetnictví a právo - představuje poměrně specifickou skupinu předmětů. Zatímco předchozí kategorie se vyučují zpravidla formou jednotlivého, samostatného předmětu, tato kategorie se z pravidla sestává z několika různých předmětů. Předměty této kategorie by měly klást důraz zejména na provázanost české právní úpravy a českého účetnictví a dále vazbu účetních výkazů na daňovou legislativu, v ideálním případě rovněž s ohledem na možná podvodná jednání.

Z vlastního průzkumu [4] provedeného v lednu 2014 vyplynulo, že ačkoli v České republice nabízí ekonomické vysokoškolské vzdělání celkem 16 veřejných vysokých škol, pouze tři z nich, nabízí svým studentům předměty, které by svými sylaby pokryly všech šest výše definovaných kategorií.

Nejčastěji v nabídce veřejných vysokých škol schází předměty, které by se věnovaly oblasti vyššího účetnictví. Takové předměty nabízí pouze 5 veřejných vysokých škol. Rovněž výuka účetního auditu není mezi veřejnými vysokými školami poskytujícími ekonomické vzdělání výrazně rozšířena - výuku tohoto předmětu nabízí 10 škol, často jako nepovinný předmět.

Skupina předmětů "daně, účetnictví a právo" je jen velmi obtížně dohledatelná a měřitelná. Tuto oblast zpravidla pokrývá několik samostatných předmětů, z nichž by si studenti měli utvořit vlastní vědomostní celek, který by jim spojil tyto tři úzce související oblasti. Jen zřídka se v nabídce předmětů veřejných vysokých škol vyskytuje "zastřešující" předmět, který by studentům s tímto tříbením znalostí pomohl a právě v tomto spatřuje autor potenciál pro zdokonalení ekonomických studijních programů veřejných i soukromých vysokých škol.

Horší situace je v nabídce studijních předmětů u soukromých vysokých škol. Soukromé vysoké školy poskytující vzdělání v ekonomické oblasti se soustředí zejména na témata managementu, ekonomických teritoriálních studií apod. Studijních oborů nabízejících kvalifikaci účetního experta či auditora je na soukromých vysokých školách méně a tomu také odpovídá struktura nabízených předmětů. Seznámení studentů s touto problematikou však považuje autor tohoto článku za zvlášť důležitou, bez ohledu na specializaci či zaměření studijního oboru. Kritický způsob přemýšlení rozvíjený disciplínou účetního auditu a znalosti právní úpravy účetnictví a daní, by měly být nutnou výbavou každého absolventa ekonomického oboru. Společně s rozvojem morálního povědomí a etického chování je toto základním předpokladem ke zvýšení odolnosti ekonomických odborníků vůči defraudaci.

Dílčí shrnutí k rozsahu výuky předmětů budujících ve studentech povědomí o hospodářských trestných činech: Na řadě vysokých škol poskytujících ekonomické vzdělání je k dispozici dostatečná nabídka potřebných vyučovacích předmětů, zásadním problémem však je skutečnost, že tyto předměty nejsou pro všechny studenty povinné a často to vzhledem k zaměření studijních programů ani nemůže být rozumě požadováno. Na některých vysokých školách poskytujících ekonomické vzdělání však některé předměty chybí zcela. Řešením obou těchto problému by dle mého názoru bylo vytvoření povinného samostatného předmětu, který by obsahoval penzum základních znalostí z jednotlivých oborů s důrazem na proškolení studentů ve způsobech páchání trestných činů, jejich odhalování a prevence, přičemž obdoba takového předmětu by mohla býti přenesena po určitých úpravách i do studijních plánů a osnov posledních ročníků středních ekonomických škol a na vyšší odborné školy ekonomického zaměření.

3.2 Kvalita výuky

Měření kvality výuky je svébytný problém, jehož podrobnější rozpracování přesahuje rámec tohoto příspěvku. Na tomto místě bych rád uvedl alespoň dílčí zjištění svá a zjištění kolegů, kteří se podobným tématem zabývali v minulosti.

O kvalitě výuky dle mého názoru velmi dobře vypovídají praktické projevy znalostí v profesním životě absolventů. Skutečnost, že kvalita výuky tematických oblastí, tak jako jsou uvedeny výše, není zcela vyhovující, dokládá například článek Müllerové. Zde si uveďme jen krátkou citaci toho nejzásadnějšího:

"Při své praxi se auditoři často setkávají ze strany uživatelů informací z účetních závěrek s názory, které nejsou zcela přesné, případně zcela mylné: 1) Auditovaná účetní závěrka je naprosto bezchybná, (...) 2) Auditor přebírá odpovědnost za správnost účetní závěrky, (...) 3) Povinností auditora je pomáhat při sestavení účetní závěrky, (...) 4) Výrok auditora s výhradou znamená, že účetní závěrka obsahuje významné nesprávnosti, (...) 5) Auditor se ve výroku vyjadřuje k tomu, jak účetní jednotka hospodaří, (...). [3]

Zkušenosti prof. Müllerové svědčí o nesprávném pochopení role auditora, jeho pracovní činnosti i výsledku jeho práce. Neobeznámený uživatel účetních informací riskuje přijetí takových rozhodnutí, která by za okolností, kdy by adekvátně chápal úlohu auditora a význam auditovaných účetních závěrek, nepřijal. Zejména chápání "kladného" výroku auditora ve smyslu tom, že "účetní závěrka neobsahuje žádnou chybu" či významu že "účetní jednotka

hospodaří dobře", je dle mého názoru velmi nebezpečné a přitom vůbec ne výjimečné. I ze své vlastní zkušenosti mohu shledání prof. Müllerové potvrdit.

V období od 13. října 2014 do 14. listopadu 2014 probíhalo on-line dotazníkové šetření mezi absolventy vysokých ekonomických škol s názvem "Výuka účetnictví na VŠ v ČR". Cílem tohoto dotazníkového šetření bylo získat představu o tom, zda se tuzemským vysokým školám poskytujícím vzdělání ve finančně-manažersky orientovaných studijních oborech daří předávat svým studentům takové znalosti a poznatky z praxe, jež v absolventech budují povědomí a zvyšují odolnost vůči hospodářským a majetkovým trestným činům s ohledem na účetní a daňové aspekty. Toto šetření přineslo některá zajímavá zjištění i o kvalitě výuky finančně-účetně orientovaných předmětů na českých vysokých školách.

Při odpovědi na otázku (s výběrem ze tří možností), "O čem, dle Vašeho názoru, svědčí skutečnost, že účetní závěrka byla (úspěšně) ověřena auditorem (finanční audit)?" odpověděli respondenti následovně:

Tabulka 5 Výsledek dotazníkového šetření 1

Možnost odpovědi:	% respondentů
Společnost účtovala správně, účetní záznamy a účetní výkazy neobsahují chyby, za což se auditor zaručuje.	28 %
Účetní závěrka neobsahuje významné nedostatky.	35 %
Účetní závěrka byla prověřena, o zjištěných nedostatcích byl interně informován management společnosti.	37 %

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti se ve 37 % případů domnívají, že audit účetní závěrky probíhá jako služba pro management společnosti, aby odhalil případné chyby v účtování a toto reportoval opět managementu. Více než čtvrtina respondentů se domnívá, že auditor se zaručuje za bezchybnost účetních záznamů i výkazů. Můžeme tedy shrnout, že 65 % respondentů nechápe roli auditora správně a mylně interpretuje závěry jeho práce.

Další otázkou zmiňovaného výzkumu, která poslouží demonstraci kvality výuky finančně-účetních studijních předmětů je otázka následujícího změní: "Domníváte se, že Vás studium na VŠ dostatečně připravilo na "nástrahy" praxe? (v souvislosti se zmiňovaným kreativním účetnictvím či podvodným výkaznictvím)". Na tuto otázku dalo negativní odpověď téměř 70 % respondentů.

Tabulka 6 Výsledek dotazníkové šetření 2

Možnost odpovědi:	% respondentů
Určitě ano	2 %
Spíše ano	29 %
Spíše ne	47 %
Určitě ne	22 %

Zdroj: vlastní výzkum

Touto stručnou demonstrací uzavřeme podkapitolu věnující se kvalitě výuky. Závěrem můžeme říci, že jak rozsah učiva, tak i kvalita jeho zpracování a předání probírané látky studentům, vyžaduje určité úpravy. Studenti ekonomických oborů musí být vzděláni v tématech souvisejících s finančním výkaznictvím, správou společností a daňovými

souvislostmi. Tyto vědomosti jim musí být předány takovou formou, která zajistí nejen jejich pochopení v obecné, teoretické rovině, ale především umožní aplikovat tyto vědomosti na skutečné případy, se kterými se studenti ve svém profesním působení setkají.

4 TEZE DRUHÁ - VÝCHOVA

Vybavenost absolventů vědomostmi je jistě velmi důležitá, jelikož umožňuje samotné odhalení probíhajících hospodářských deliktů. Obraťme však nyní svou pozornost na druhý aspekt připravenosti absolventů ekonomických škol k zamezování hospodářské kriminality, a sice k jejich morálním či etickým standardům a odhodlanosti na základě svého dobrého úsudku i konat. Právě vlastní morální cítění a přesvědčení o potřebě překazit a napravit konání, které se příčí společenským pravidlům a konvencím (respektive zákonům) je dle autorova názoru tou hybnou silou, která takříkajíc vede od úmyslu (tedy detekce deliktu a pochopení jeho nezákonnosti/nemorálnosti) k činu (tj. k přímému překažení či ohlášení kompetentním orgánům). Z toho plyne, že jednou z priorit vysokoškolského, ale i středoškolského odborného vzdělávání musí být kromě předání odborných znalostí a zkušeností i cílené působení na studenty, které vyústí v budování dostatečné silného morálního a etického cítění, jež ve dlouhodobějším horizontu vyústí i ve zlepšení celkového etického klimatu ve společnosti, které bude tvořit velmi účinnou překážku pro pachatele nejen hospodářských trestných činů.

Teze druhá formuluje myšlenku, že absolventi středních a vysokých ekonomických škol nejsou ochotni učinit kroky směřující k překažení odhaleného protiprávního jednání probíhajícím na jejich pracovišti či jeho prošetření kompetentními orgány, jinými slovy, že jejich morální úsudek, tj. schopnost jedince porozumět a aplikovat etické rámce do svého chování, je nedostatečně kvalitní.

Analýzou morálního úsudku studentů ekonomických škol se zabývala například Marie Kučerová ve svém výzkumu, jehož výstupem je i článek "Edukace v morální oblasti" [1]. Závěry jejího výzkumu akceptuji pro účely přezkoušení teze druhé. Seznamme se tedy s jejím výzkumem a jeho závěry. Výzkum Kučerové přinesl několik zjištění [1]:

1) <u>Byla zjištěna tzv. segmentovaná morálka.</u>

"Provedený výzkum dokázal, že u studentů obchodních akademií se objevuje existence tzv. segmentované morálky, tj. studenti uvažují o morálních dilematech profesního (ekonomického) prostředí na jiné úrovni morálního usuzování než je tomu u morálních dilemat rodinného prostředí." [1]

Zjištění výskytu tzv. segmentované morálky u studentů středních ekonomických škol říká, že studenti následují poněkud odlišné morální principy, rozhodují-li se o záležitostech ve svém soukromém, rodinném životě a jiným způsobem aplikují své morální zásady v situacích, kdy činí rozhodnutí v profesní oblasti. Toto zjištění tedy nevypovídá o nízké kvalitě (nízkém stupni) morálního usuzování studentů středních ekonomických škol, pouze konstatuje, že studenti aplikují takzvaně dvojí metr.

Následující citace dále rozvíjí zjištění předcházející: rozhodují-li se studenti ve věcech profesních, dosahují nižšího stupně morálního usuzování, než v případech, kdy se rozhodují o záležitostech z osobního života. Kučerová zjistila, že v pracovních záležitostech studenti dosáhli třetího stupně morálního usuzování a prioritou tak pro ně bývá, být svými spolužáky, kolegy či vedoucími, považován za kvalitního spolupracovníka či dobrého týmového hráče. Důležité je, že na této úrovni, se jedná o vnímání dané skupiny - okruhu spolupracovníků či přátel. To je odlišné od čtvrtého stupně morálního usuzování, kterého studenti dle výzkumu Kučerové dosahují v rozhodovacích úlohách týkajících se záležitostí jejich osobního života.

Ve čtvrtém stupni morálního usuzování je cílem rozhodovatele následovat společenské normy a pořádky, splnit požadavky zákona.

2) V terminologii Heidbrinka se studenti nacházejí na třetím stupni morálního usuzování v profesní oblasti, v osobním životě však na stupni vyšším - čtvrtém.

"Většina studentů obchodních akademií, pokud jde o usuzování nad profesními morálními dilematy, se nachází na třetím stupni morálního usuzování, kde hlavním motivem rozhodování je dosažení shody s ostatními ve smyslu vytváření pozitivních vztahů a vytvoření dojmu být „dobrý" manažer, vedoucí, kolega, zaměstnanec apod.. Naopak u morálních dilemat rodinného a přátelského prostředí se většina studentů nachází na čtvrtém stupni morálního usuzování, kde hlavním motivem usuzování a rozhodování je respektování zákona a společenského pořádku." [1]

Třetím zjištěním citovaného výzkumu je skutečnost, že úroveň morálního usuzování studentů se vyvíjí v čase. Dle výzkumu Kučerové, je stupeň morálního usuzování u studentů nižších ročníku nižší, než u studentů vyšší ročníků. Kučerová tedy dovozuje, že vzdělání vede ke zvyšování stupně morálního usuzování.

3) Stupeň morálního usuzování studentů se vyvíjí v čase.

"Dále bylo ověřeno, že vývojový stupeň morálního usuzování studentů prvních ročníků obchodních akademií je nižší než vývojový stupeň studentů čtvrtých ročníků a že s růstem věku jedince roste i stupeň morálního usuzování daného jedince." [1]

Zjištění Kučerové tedy potvrzují tezi druhou tím, že konstatují segmentované morální usuzování zjištěné u studentů středních ekonomických škol a současně konstatují nižší morální usuzování u rozhodovacích úloh spojených s profesními záležitostmi v porovnání se záležitostmi osobního života. Zjištěný stupeň morálního usuzování na úrovni třetím pro záležitosti profesní oblasti je nedostačující pro účinný boj proti hospodářské kriminalitě. Jak bylo uvedeno, pro třetí stupeň morálního usuzování je typická potřeba subjektu být oceněn svými spolupracovníky, vrstevníky. Tento stupeň tedy postrádá potřebu následovat zákony a další normy společnosti, ve které se subjekt pohybuje. Jeho cíl spočívá pouze v naplnění očekávání bezprostředního okolí, což může potírání hospodářské kriminality nejen nepřekážet, ale dokonce jí i napomáhat.

Cílem všech středoškolských a vysokoškolských pedagogů by tedy měla být výchova k etice a morálnímu chování ve stejné míře, jako vzdělávání v odborných záležitostech studijního oboru. Do vyučovacího procesu je třeba začlenit morální hledisko a ukázat studentům celospolečenské konsekvence situací, kdy se subjekt rozhodne potlačit etiku ve svém rozhodování. Je účelné vysvětlovat studentům vztahy etiky a morálky s účetnictvím a s prezentací účetních informací. Dále je třeba uvádět souvislosti vnitřního a vnějšího prostředí, které na podniky působí a upozorňovat na střet zájmů zejména mezi vlastníky podniku a manažery (problém informační asymetrie) ale i řadou dalších skupin uživatelů finančních výkazů.

Zařazování vyučovacích předmětů zaměřených primárně na výchovu k etice je jistě rovněž správný krok k budování profesní etiky u studentů, stejně tak jako snaha profesních organizací o neustálé utužování profesní etiky svých členů za pomoci pravidelných školení a ustanovení profesních etických kodexů. Zde je ovšem nutno podotknout (a tím se myšlenkou vracíme opět na začátek této kapitoly), že snahy profesních organizací o budování a utužování vysoké etické úrovně svých členů bude marné, nepoloží-li pevné základy v této oblasti výchova k morálním hodnotám vštěpovaná již od počátků odborného vzdělání.

Použitá literatura

1. KUČEROVÁ, Marie. Edukace v morální oblasti. *Český finanční a účetní časopis*. 2007, č. 1.
2. MOLÍN, Jan. Vybrané důsledky protiprávního jednání v oblasti. *Český finanční a účetní časopis*. 2012, č. 2.
3. MÜLLEROVÁ, Libuše. Omyly uživatelů auditovaných účetních závěrek. *Český finanční a účetní časopis*. 2012, č. 4.
4. POSPÍŠIL, Jiří. Výuka pokročilého účetnictví a finančního auditu na českých vysokých školách. In: *The 15th Annual Conference of the Faculty of Finance and Accounting*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 15.
5. PRICEWATERHOUSECOOPERS ČESKÁ REPUBLIKA, s.r.o. Celosvětový průzkum hospodářské kriminality 2014. 2014. Dostupné z: www.pwc.cz/crimesurvey

Kontaktní údaje

Ing. Jiří Pospíšil
Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
Tel: 224 095 125
email: xposj44@vse.cz

ACADEMIC DISHONESTY AMONG STUDENTS AS AN ETERNAL PROBLEM IN HIGHER EDUCATION WORLDWIDE

Anna Englert-Bator

Abstract

The pilot study among polish students investigates their perception of academic cheating and allows the author to build a questionnaire for further investigation thanks to comprehensive students' responses. Results demonstrate that this is a phenomenon of important significance in higher education system as involves us all: students and educators who do not promote the culture of academic integrity.

Keywords: *academic dishonesty, academic cheating, challenges in higher education*

1. The plague of academic dishonesty

Academic integrity of higher education institutions has been gaining growing media attention, mainly due to cases of violating university and college principles all around the world. At the end of 2012, a Cambridge University student was fined £175 for using unauthorised material stored on a memory stick in an exam and cribbing others' work. The student also admitted to plagiarism (including lecture handouts and published sources). In June 2013 a 52-year old woman was accused of disguising herself as 19-year old daughter to sit exam in France. Only after the impostor had been working on the English composition for three hours, was she taken for questioning by the police and charged with fraud. In March 2014, in turn, two Chinese university students were paid by other students to become their substitute test takers of English proficiency exams.

A number of world's major universities reveal a recent outburst of plague of cheating among their students. Thousands were caught plagiarizing, buying essays via the Internet and bringing notes into exam. According to a canadian study in 2006, nearly 75% of first-year university or college students admit to committing one or more serious acts of academic cheating while still attending secondary school (Hughes, McCabe, 2006). Murdock and Anderman point out that contemporary students admit that cheating (e.g. copying others, plagiarizing, multiple use of one paper, cheating on exams etc.) has gained the status of "both pervasive and even expected phenomenon"(2006). Thus, it is not a surprising discovery that during recent years, academic dishonesty within higher education institutions has attracted considerable attention from researchers in the areas of education, psychology, sociology and ethics of different origins as an ever-present problem among students that has nowadays reached endemic proportions.

The problem of academic misconduct can be traced back to ancient China but theoretical and empirical studies on the issue date back to 1941, when Drake reported that 23% of undergraduate students had engaged in some form of academic dishonesty (Bolin, 2004). However, the study that is believed to be the first comprehensive research on the matter, was completed in 1964 by Bill Bowers. It was found that 75 % of 5000 students participated in at least one form of academic dishonesty. The problem has rapidly grown ever since.

In the past, the struggling students were more likely to cheat just to complete the curricula, nowadays on the other hand, also the high achieving students tend to do so. For example, in the XVIII century, students cheated to save their honor and avoid public humiliation due to failure in education. (Davis, Drinan, Gallant, 2009*)*. A XXI century high

grade-oriented student considers cheating as a time saving and accessible way of completion of the course.

Bowers' original study was replicated 30 years later by McCabe and Trevino who observed a slight rise in the rate of overall academic cheating. There have been some other changes observed though which included:

- Notable growth in the most explicit forms of test or exam cheating
- Significant increase in collaborative cheating on written assignments (McCabe, Trevino, 2001).

McCabe- a retired professor at Rutgers University is often referred to as Dr Ethics. He is considered to be the leading contemporary researcher on academic integrity who spent years conducting multiple large-scale surveys on US students. In the 90's he co-founded International Centre for Academic Integrity and only recently has inspired the creation of an award in his honor. In one of his research on 63,700 undergraduates he revealed that:

-38% of undergraduates admit to "paraphrasing/copying sentences from written source without footnoting it.";

-36% of them self-report to "paraphrasing/copying few sentences from Internet source without footnoting it.";

-14% of students admit to "fabricating a bibliography";

-7% self-report copying materials "without citation" (almost word for word) and similarly 7% admit "turning in someone else's work";

- 3% report "obtaining paper from term paper mill."(McCabe, 2005).

2. The nature and prevalence of academic cheating

What is academic cheating exactly? Researchers seem not to agree on a single, compact definition of academic dishonesty. Academic dishonesty seems to be one of these problems that not many can define exactly and not everyone can recognize it when they come across this phenomenon. Customarily, it is defined as an act of dishonesty in order to deceive or obtain an advantage by using unauthorized methods (Schiphorst, 2013). One of the more widely cited definitions is that formed in 1978 by Pavela, which consists of four components:

-Cheating (the use of permitted materials, information or study aids, copying during test, and unauthorized collaboration);

-Fabrication (falsification or invention of information or non-existing citations, referring to sources not used in the research. Examples of fabrication include inventing data for an experiment that wasn't performed or was done incorrectly);

-Plagiarism (adoption or reproduction of ideas, words or statements, turning someone else's copying someone else's work word for word or applying only minor changes – so called mosaic plagiarism)

- Facilitating academic dishonesty and helping others to commit an act of academic dishonesty e.g. allowing someone to copy homework (Whitley, Keith-Spiegel, 2012).

However clear it might appear to be, there are different perceptions of what constitutes cheating and teachers and students differ in their definitions. For instance according to McCabe, a vast number of students believe that there is no need to cite information retrieved from the Internet (as cited in Jones, 2011). Burrus, McGoldrick, and Schuchmann argued that students are more likely to report on cheating when given an explicit definition (as cited in McCabe, Butterfield, Trevino, 2012). Students generally tend to have difficulty to recognize the behaviours of cheating nature, as reflected in table 1. The surveyed students had to identify cases of academic misconduct from the life of the imaginary student – Janek. In various cases, students fail to understand what constitutes cheating.

Table 1 The number of students cheating and their perception on academic dishonesty

	Considered as a form of academic dishonesty		**Self-reported cheating in this form**	
Janek's beaviours:	***N***	**%**	***N***	**%**
Bought a paper from online essay bank	84	49,70	7	4,14
Did homework for a classmate	22	13,01	67	39,64
Downloaded/copied a paper from the Internet	86	50,88	101	59,76
Wrote notes e.g. on his arms and referred to them during the test	113	66,86	115	68,07
Asked a neighbour a question during the test	169	100,0	137	81,06
Purchased test/exam questions in advance	169	100,0	54	31,95
Used crib sheets on exam	169	100,0	136	80,47
Collaborated with a friend on a written task when prohibited	160	94,67	79	46,74
Helped a friend on exam	43	25,44	141	83,43
Distributed questions from tests and exams to younger students	123	72,78	13	7,69
Made false excuses for his absence	150	88,75	45	26,62
Submitted the same homework in different classes	34	20,11	57	33,72
Copied test responses from a classmate	169	100,0	147	86,98
Brought to the exam a ready-made exam (following the suggestions of elder studdents)	169	100,0	11	6,50
Consulted his notes during written exams	154	91,12	145	85,79
Signed an attendance list for a friend who did not show up for the class	35	20,71	71	42,01
Disobeyed the regulations relating to the use of calculators/ other electronic devices	169	100,0	35	20,71
Lied to the teacher about his reasons for turning in papers past the deadline	157	92,89	80	47,33
Persuaded teacher that there was no homework (in any form)	169	100,0	45	26,62
Brought a mobile phone into the exam room	169	100,0	26	15,38

The list of methods used by dishonest students could be meaningly expanded, and these were just the most popular examples of what can be considered as cheating. As mentioned before students tend to have difficulty in recognizing many of them. All the items addressed dishonest behaviours commonly described in the academic literature, as well as observed in didactic work, but the response rate varied for most of them. Indeed, the vast number of students (137) admitted to turn to a friend for advice during the exam. They all also agreed on classifying this behaviour as unethical. Moreover, significantly more students admitted to cheating during the exam (using crib notes, giving away or receiving answers from a classmate) than to any other cheating behaviour. Nonethless, many of surveyed students missed to acknowledge "helping a friend" as a form of cheating (126 students see nothing wrong about such activity). It seems to be a general tendency: few academic dishonesty items were not regarded as cheating by almost 80% of students. All of them were associated with social norms of helping the others and seemed as a form of conformity ("helping a friend on exam"- 25,44%, "doing homework for someone else"-13,01%, "Signing attendance list for an absent friend"-20,71%). It is also worth pointing out that a considerable amount of students do not consider multiple submission of the previously done

paper/homework as an act of wrongdoing (almost 80%), but 57 of them admitted to turning in the same paper (sometimes with slight alterations) in several classes (taught by different teachers).

New technologies provide various and useful methods for students to cheat such as pocket-size MP3 players, mobiles with test-messaging capabilities, and pagers that are fitted with software which enables display numbers, letter or texts. The wireless Internet gives opportunity to gain instant access to papers, ebooks, and other sources that allow to answer questions quickly and effortlessly. All these products are used nowadays to obtain prohibited assistance during tests and exams (Anderman, Murdock, 2007). Teachers and administrators at all levels of education make efforts to integrate technology into schools, colleges and universities, simultaneously increasing the risk for plagiarism and other forms of academic cheating. Furthermore, in the Internnet era, when we are provided with many copy-paste tools, plagiarism is something almost unavoidable. Copying someone's homework or plagiarism are both nothing different but the theft of intellectual property. Nevertheless, many cheaters including plagiarizers, when caught on the act of academic misconduct, try to justify their behaviour by saying that they do what everybody else does. They also claim that "it's not a big deal" or " I didn't know I was cheating". Some are honestly surprised that they are accused of cheating, only because they seeked for help online. In fact, it has been found that while educators find technology beneficial in teaching, they also blame it for a direct growth in rates of plagiarism and infringement of intellectual property rights. Susan Blum has pointed out in her research the extent to which today's students struggle to distinguish between acceptable and unacceptable citations from the work of others, partially owing to the increase in intertextuality in their lives (citation necessary only when there is need to the direct to the real source, conversation by quoting films and characters is fun and creative). It results in less clear understanding of definitions of academic dishonesty and plagiarism (Lang, 2013). Thus, it might be believed that people, and students in particular, are unaware of what exactly plagiarism is and are taught to underestimate the seriousness of such offence (Petress, 2003).

3. Results of an introductory study in Poland

Although there is substantial empirical research into this topic all around the world, there is very little literature and research to be found concerning the prevalence of cheating behaviour in Poland. There are, however, studies conducted by Lupton, Chapman and Weiss (2000) in which they compare the problem of academic misconduct between American students and those from Eastern Europe (mainly Poland and Russia). Unfortunately, the results indicate that the rate of dishonesty among university students is more prevalent in Europe. Students from USA reported significantly lower rates of personal engagement in cheating behaviour (55%) than polish students, with discreditable result of 84% . Even more strikingly, while 59% of the Poles admitted to having cheated in current courses, only 3% of US undergraduates admitted to doing so (Lupton et all, 2000).

The pilot survey was designed in order to determine the understanding of academic dishonesty among polish students and establish the variety of popular methods and forms of cheating. The guiding principle was to gather enough present-day data in order to further construct the scale of academically dishonest practices, based on information from those who only recently have left the higher education system and could offer a broad perspective on the matter. The participants of the study were 169 graduates of universities in Rzeszów. They were instructed that they will remain anonymous, but, in many cases they volunteered to share their personal details and expressed many valuable thoughts and comments on the phenomenon of academic dishonesty (including explanations, excuses, ways of cheating) and indicated upon the important role of the teaching staff in promoting unethical behaviours. To my knowledge, their sincerity came from the belief that they would not be punished for the

past misdeeds as well as, in few cases, disappointment with the education system. One student stated that "academic integrity is not profitable and not worth the effort", some complained about teaching skills of the faculty members ("I had to use the external source as we never knew what He was talking about', "we had to bring our notes to the exam because she only accepted word for word answers and I hate studying in parrot –fashion way", etc.), and few admitted that it's an open secret that lecturers encourage students to turn to cheating in order to pass at first attempt (e.g. "we were told the teacher want to go on holiday in September", "we could take out our notes and use them during the exam". Whatever the factors are, we as the faculty should bear in mind that cheating and plagiarism limit university's ability to fulfill its mission to impart knowledge to students (Simon, et al., 2003).

The surveyed students come from different faculties (sociology, social work, pedagogy, physical education, tourism and recreation, history, architecture, graphics, mathematics) and they were surveyed about their experience of unethical behaviours among students during academic years. Out of 169 surveyed students, 103 were female (60,95%), and 66 were male, representing 39,05% of the total. The data on their origin shows that 66 % come from the rural areas, and only 34% originate from urban areas. A chi-square test (95% confidence level) indicated no significant differences in the answers from students from the country or from the city.

147 students (representing 86,98 %) admitted to at least one form of academic dishonesty, with only 21 that felt fairly penalized for their misdeed. Table 2 shows how universities (which surveyed students attended) deal with more and more popular cases of academic dishonesty.

Table 2 Penalties for academic cheating with number of students being punished

Penalty	**N=%**
Permanent exclusion from the University	0=0%
Suspension	0=0%
Received warning	140=82,84%
Expelled from the class	0=0%
Having marks reduced	39=23,07%
Forced to retake the exam	9=5,32%
Authorities were informed (the dean/the rector/the police)	0=0%
Disqualified from the exam	17=10,05%

One could claim that these penalties are not sufficient, however, the evidence from cheating surveys does not consistently support the notion that hard punishments deter potential cheaters (Lang, 2013). Both academic teachers and students are aware of the widespread of unethical and cheating behaviour, but at the same time not many seek to genuinely combat such problem (Chudzicka-Czupała, 2014).

4. Conclusions for the future

The results of the study show that only 14% of students do not engage in unethical practices. Out of them, mathematics and architecture students are the least inclined to cheating in educational settings. In turn, students who are more frequently engaging in cheating behaviours studied physical education, tourism and pedagogy. The participation in unethical actions in order to avoid learning is highly disturbing among the latter group. One day, these graduates, will become teachers themselves and are supposed to develop passion for science among younger learners. Will they be able to create friendly and honest environment given their university experience? The higher education institutions should create the atmosphere conducive to studying that will help graduates become not only highly skilled and competent, but also encourage them to demonstrate high standards of honesty, ethical responsibility and

commitment to serving society well. Allowing academic cheating is equivalent to undermining this process (Brimble, Stevenson-Clarke, 2005).
The results of the survey on such moderate group show the dire need for further analyses and introduction of procedures which would discipline students and teachers and promote integrity. In the future a larger sample of respondents should be used.

Sources:

1. Anderman, E.M., Murdock, T.B., 2007, Psychology of Academic Cheating, Burlington, Elsevier Academic Press
2. Bolin, A.U., 2004, Self-Control, Perceived Opportunity, and Attitudes as Predictors of Academic Dishonesty, *The journal of Psychology*, vol.138, no2, 101-114
3. Brimble, M., Stevenson-Clarke, P., (2005),Perceptions of the Prevalence and Seriousness of Academic Dishonesty in Australian Universities, The Australian Educational Researcher, vol.32, no3, 19-44
4. Chudzicka-Czupała, A., 2014, Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland, Polish Journal of Applied Psychology, vol 12, no 1, 75-98
5. Davis, S.F., Drinan, P.F., Gallant, T. B., (2009), *Cheating In School. What We Know And What We Can Do.*, Singapore, Wiley-Blackwell.
6. Hughes, J.M.C., McCabe, D.L., 2006, Academic misconduct within higher education in Canada., *Canadian Journal of Higher Education*, vol 36, no 2, 1-2
7. Jones, D.L.R., 2011, Academic dishonesty: Are more students cheating?, Business Communication Quarterly, vol. 74, 141-150
8. Lang, J.M., 2013, Cheating lessons, Cambridge, Massachusettes&London, Harvard Univeristy Press
9. Lupton, R.A., Chapman, K.J., Weiss, J.E., 2000, A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Toward Academic Dishonesty., International Perspective, The Journal of Education for Business, vol 75, no4, 231-235
10. McCabe, D.L., 2005, Cheating among college and university students: A North American perspective, International Journal for Educational Integrity, vol 1, no1, (retrieved 12.11.2014)
11. McCabe, D.L.,Trevino, L.K.,Butterfield, K.B., 2001, Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research, Ethics&Behavior, vol.11, no3, 219-232
12. McCabe, D.L., Butterfield, K.B, Trevino, L.K., 2012, Cheating in college. Why students do it and what educators can do about it., Baltimore, The Johns Hopkins University Press
13. Murdock, T.B., Anderman E.M., 2006, Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty, *Educational Psychologist*, vol 41, no3, 129-145
14. Petress, K.C., 2003, Academic dishonesty: a plague on our profession. Education, vol 123, no3, 624-627
15. Schiphorst, A.T., 2013, Students' justifications for academic cheating and empirical explanations of such behavior, Social Cosmos, vol4, no1, 57-63
16. Simon, C.A., Carr, J.R., McCullough, S.M, Morgan J,S., Oleson, T., Ressel, M., 2003,The other side of academic dishonesty:the relationship between faculty skepticism, gender and strategies for managing student academic dishonesty cases., Assessment&Evaluation in Higher Education, vol. 28, no2,193-207
17. Whitley, B.E., Keith-Spiegel, P., 2012, Academic Dishonesty. An Educator's Guide, New York, Psychology Press

Contact:
Anna Englert-Bator
University of Rzeszow, Faculty of Pedagogy
Ul. ks.Jałowego 24 35-010 Rzeszów
Email: englert@ur.edu.pl
Tel: +48 178721837

DLACZEGO OBRAZ MA ZNACZENIE? REFLEKSJE PEDAGOGA SZTUKI

WHY IMAGE MATTERS?ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS OF AN ART EDUCATOR

Anna Marcinkowska

Abstrakt

Celem niniejszego opracowania jest zwięzłe zaprezentowanie ważkości obrazu fotograficznego w ujęciu antropologicznym. Żyjemy w czasach, w których jesteśmy otoczeni przez obrazy jak nigdy dotąd, dlatego stają się one ważnym zagadnieniem dla pedagoga. Naszym głównym wyzwaniem jako pedagogów powinno być wsparcie dla podmiotowej roli człowieka w wytwarzaniu obrazów, aby osiągnąć ten cel powinninśmy więc rozumieć jakie procesy towarzyszą kreacji.

Słowa kluczowe: *obraz, edukacja fotograficzna, antropologia*

Abstract

The paper aims to briefly present the importance of the photo-image from the anthropological point of view. Nowadays we are surrounded by images more than ever and it is important for us as educators to support always the agent role of the human in the creation of images. To achieve this goal we should be aware what kind of processes are about images.

Keywords: *image, photography education, anthropology*

1. Człowiek i widzenie

Gdy człowiek przychodzi na świat, obrazy nie mają takiego znaczenia w poznawaniu świata, jakiego nabierają w jego późniejszym życiu. W życiu płodowym najpierw dotykamy, potem słyszymy, natomiast oczy są cały czas zamknięte i pierwszy raz otwierają się w momencie narodzin. W tym czasie w naszym mózgu „rodzi się" też pierwszy obraz. Na początku człowiek widzi do góry nogami. Obraz jest też nieostry i czarno-biały. Stopniowo jednak wzrok coraz lepiej się wykształca, staje się bardzo ważnym zmysłem. Obrazy stanowią ważny element poznawania świata.

Widzenie, które poprzedza słowa i które nigdy nie daje się do końca w nich zawrzeć, nie sprowadza się jednak do mechanicznej reakcji na bodźce. (…) Nigdy nie spoglądamy wyłącznie na jedną rzecz. Zawsze patrzymy na związek między rzeczami, a nami samymi. Nasze widzenie cechuje nieustanna aktywność, nieustanna ruchliwość, nieustanne włączanie do kręgu wokół niego rzeczy, które obejmuje swym zasięgiem, konstytuowanie tego, co jest naszą rzeczywistością w danym momencie1.

Oko człowieka cały czas „wysyła" informacje o obrazie do mózgu. Dno oka jest pokryte swego rodzaju membraną, zwaną siatkówką. To w niej znajdują się receptory wrażliwe na światło. Warstwa, która jest najbliżej środka oka zbudowana jest z komórek światłoczułych – czopków i pręcików. Dwie pozostałe warstwy składają się z neuronów, które przewodzą bodźce wzrokowe. W miejscu o największym skupisku czopków znajduje się plamka żółta – posiada największą wrażliwość na barwy i światło. Pod plamką żółtą znajduje się plamka

[1] J. Berger, Sposoby widzenia, tłum. M. Bryl, Poznań 1999, s. 8.

ślepa, która jest pozbawiona komórek światłoczułych i w ogóle niewrażliwa na światło. W tym miejscu nerwy łączące komórki światłoczułe zbiegają się z nerwem wzrokowym. W pręcikach znajduje się rodopsyna – światłoczuły barwnik zwany też purpurą wzrokową. Reakcja chemiczna, jakiej ulega pod wypływem światła rodopsyna umożliwia tzw. cykl widzenia. Jak pisze Jacques Aumont: siatkówka jest ogromnym laboratorium chemicznym2.
Gdy światło wpada do naszego oka, na siatkówce powstaje obraz do góry nogami, podobnie jak w kamerze obskurze. W oku następuje projekcja optyczna, rejestrację obrazu umożliwia reakcja chemiczna, natomiast przekazanie informacji do mózgu - reakcja nerwowa. Autor „L'image" mówi o przechodzeniu informacji od stadium chemicznego do nerwowego, przy czym naturę sygnału nerwowego przyrównuje metaforycznie do sygnału elektrycznego. Uważa, że istocie percepcji wizualnej jako procesowi obróbki informacji jest bliżej do informatyki czy cybernetyki niż do mechaniki i optyki[3]. Oko pełni rolę przyrządu, za pomocą którego jesteśmy w stanie widzieć. Za rejestrację obrazu odpowiada natomiast mózg. Dzięki badaniom Leonarda da Vinci kamera obskura pomogła zrozumieć jak działa oko, jednak obrazy w niej powstające na długo pozostały obrazami efemerycznymi.

2. Obraz fotograficzny

Kamera obskura znaczy „ciemny pokój". Takim małym pokoikiem jest każdy aparat fotograficzny. Aby to lepiej zrozumieć na pewno warto znaleźć się w dużej kamerze obskurze. Po raz pierwszy miałam taką okazję w Muzeum Fotografii w Charleroi. Zwiedzając różne części ekspozycji od ułożonych historycznie zdjęć, poprzez oblicza fotografii współczesnej, po izby ze sprzętem - natknęłam się na pusty, ciemny pokój. Dopiero po chwili zauważyłam obraz - jakby z rzutnika, ale do góry nogami. Jakże duże było moje zaskoczenie, kiedy zorientowałam się, że znajduję się w kamerze obskurze. Obraz przedstawiał muzealne podwórko. Wrażenie robiły kolory oraz wyrazistość, przy jednoczesnej delikatności. Siła tego obrazu tkwiła w prostocie jego powstawania. Niesamowite było to, że jest obraz i można równocześnie obserwować, co dzieje się na zewnątrz w czasie rzeczywistym. Ta pusta przestrzeń ukazująca prawo optyki, ta ciemna izba, wydała się dobrym miejscem do medytacji i rozmyślań. Była przestrzenią, gdzie można nabrać dystansu i inspiracji. Nieznana mi była wtedy praca Olafura Elliassona, którą stworzył w 2003 roku na Weneckim Biennale w duńskim pawilonie. Wypełnił przestrzeń instrumentami optycznymi. Można było zgubić swe odbicie w lustrzanym labiryncie, spojrzeć w wielki kalejdoskop, a na koniec czekała obserwacyjna przygoda z kamerą obskurą[4].
I nagle, zamiast rozważać szczegóły konstrukcyjne maszyn do budowania złudzeń wzrokowych, mogliśmy po prostu tym złudzeniom ulec. Camera obscura Elliasona projektowała na płaszczyznę obraz świata znajdującego się na zewnątrz pawilonu – na ekranie poruszały się cienie drzew i zarysy chmur. Oglądaliśmy świat poprzez ruchomą fotografię[5].
Praca ta ukazuje, że obraz fotograficzny można traktować interaktywnie. Jego antropologiczny wymiar wyraża się w wielu aspektach. W sposobie powstawania obrazu fotograficznego, w historii fotografii, w funkcjach, jakie pełni oraz w samym geście fotografowania. Kamera obskura funkcjonowała jako narzędzie wspomagające postrzeganie i umożliwiała bardziej drobiazgowe oglądanie rzeczywistości, dzięki sprowadzeniu jej do dwóch wymiarów. Pragnieniu oglądania rzeczywistości w dwóch wymiarach starała się

---

2 J. Aumont, L'image, Paris 2008, s. 10.

3 Tamże, s. 11.

4 Anthasius Kircher w 1646 stworzył projekt kamery obskury w formie przenośnej, wielkości małego pokoju, z wejściem w podłodze.

5 M. Michałowska, Niepewność przedstawienia. Od kamery obskury do współczesnej fotografii, Kraków 2004 , s. 249.

sprostać również „siostra” kamery obskury – camera lucida6. Oba przyrządy służyły obserwacji obrazu. Obskura – ciemna. Lucida – jasna. W „ciemnej” światło wpadające przez otwór ulega dyfrakcji i interferencji, co skutkuje rozmyciem obrazu, a także obrotem o sto osiemdziesiąt stopni. W „jasnej” - obraz jest ostry, wyrazisty i bez zniekształceń. „Ciemna” jest też dużo cięższa od „jasnej”, lecz najważniejsza różnica to ta związana ze światłem. „(...) obraz rzucany przez jaśnię jest projekcją, widokiem, zjawieniem. Ciemnia pochłania światło, zaś obraz w niej uzyskany to nie tyle odbicie, ile cień właśnie, ślad po świetle”7. Marianna Michałowska pisze, iż Henry Fox Talbot8 nazwał fotografię „sztuką utrwalania cieni”9. Jednak nasuwa się pytanie, jakie te cienie mają zakotwiczenie w rzeczywistości? Na ile są odbiciem, a na ile cieniem? „W radiestezji używa się wyrażenia »zakotwiczenie« rzeczywistości w fotografii, »impregnacja« (remanencja) w fotografii śladu rzeczywistości. Zakotwiczenie dotyczy także myśli, uczuć, rzeczywistości niematerialnej”10.
Stefan Wojnecki, artysta i pedagog, w latach 1983-1985 przeprowadził ze swoimi studentami działania transracjonalne pod nazwą „Odpowiedzi”. Do eksperymentu zaproszono najlepszych radiestetów poznańskich. Przeprowadzono penetracje radiestezyjne w celu ilościowego określenia relacji zakotwiczeń (odbić) – do określenia stopnia zakotwiczenia energii emitowanej z kształtu, substancji i koloru zarejestrowanych obiektów. Badający uwzględniali też, jaki ma wpływ obróbka fotografii, poziom zniszczenia obrazu oraz energii własnej autora na stopień zakotwiczenia. Profesor wraz ze studentami prowadził działania w zakresie fotografii, malarstwa i prasztuki. Przytoczę tu wyniki tych badań dla fotografii ławy, aby zaprezentować, jaki wpływ mają różnego typu interakcje. Fotografia ławy została poddana różnym działaniom. Następnie poziom zakotwiczenia rzeczywistości oraz energii własnej autora został poddany penetracjom radiestezyjnym[11]. Próby zostały podjęte po to, aby znaleźć odpowiedzi na pytanie: „czy magiczna siła przedmiotu tkwi w jego istocie - a człowiek ją tylko odkrywa -, czy też nasza myśl nadaje przedmiotom czar magii. Trzecią możliwością jest wyjaśnienie antropologiczne o urojeniach, wynikających z prymitywnego pojmowania porządku świata”12.

1. Penetracja stopnia zakotwiczenia w fotografii energii emitowanej z kształtu, substancji i koloru ławy.
2. Penetracja stopnia zakotwiczenia w fotografii powyższej ławy energii własnej autora.

---

6 Opracowana w roku 1807 przez Williama Hyde'a Wollastona.

7 M. Michałowska, Niepewność przedstawienia. Od kamery obskury do współczesnej fotografii, Kraków 2004, s. 93

8 Talbot w swoich eksperymentach wykorzystywał papier pokryty solą kuchenną i azotanem srebra, uzyskując odbicia piór, ostrzy i liści. W 1835 zaobserwował, że gdyby papier był przeźroczysty można by było stworzyć kolejny obraz. Swój wynalazek nazwał kalotypią i opatentował, zezwalając jednocześnie na wykorzystanie do celów naukowych.

9 L. Schaaf, Out of the Shadows. Herschel, Talbot& the Invetion of Photography, New Haven-London, 1992, s.53.

10 Stefan Wojnecki, Moja teoria fotografii, Poznań 2009, s. 21

11 Skład zespołu penetracyjnego:
radiesteta inż. Józef Kołpa, prezes Winogradzkiego Stowarzyszenia Radiestetów w Poznaniu, autor cenionych publikacji z dziedziny radiestezji i wynalazca odpromiennika iglicowego;
radiesteta dr Henryk Ladorski,, prezes Stowarzyszenia Radiestetów Poznańskich;
radiesteta Dorota Adamiak, Wielkopolskie Stowarzyszenie Różdżkarzy;
kierownik I Pracowni Fotografii Stefan Wojnecki,
studenci Wojciech Idzikowski, Waldemar Kremser, Jacek Michalak, Tadeusz Wełyczko, Małgorzata Wilkans, wolny słuchacz Ewa Majchrzak

12 S. Wojnecki, Moja teoria fotografii, Poznań 2009, s. 21.

OBRAZ	Penetracja stopnia zakotwiczenia w fotografii energii emitowanej z kształtu, substancji i koloru ławy	Penetracja stopnia zakotwiczenia w fotografii powyższej ławy energii własnej autora
bez ingerencji	27-30%	8-9%
podzielony	27-30%	35%
zniszczony	27-30%	35%
zdeformowany	27-30%	27%
niekompletny	27-30%	23%
zakryty	20%	22%
wtórny (rysunek konturowy z fotografii)	0-2%	3%

Powyższa tabela pokazuje, że aktywność manualna autora w stosunku do fotografii zwiększa jego energię w dziele, natomiast nie ma wpływu na energię emitowaną przez obiekt, za wyjątkiem przypadku, gdy fotografia jest zasłonięta. Energia spada prawie zupełnie, gdy następuje działanie wtórne.
Wnioski, jakie grupa badająca wystosowała w odniesieniu do wszystkich obszarów są następujące:

- W obrazie istnieją jakiejś formy zakotwiczenia rzeczywistości materialnej, myśli i emocji artysty oraz odbiorcy;
- Zakotwiczenie rzeczywistości materialnej jest większe w fotografii niż w malarstwie;
- Zakotwiczenie myśli i emocji artysty jest mniejsze w fotografii niż w malarstwie;
- W fotografii zakotwiczony jest stan ducha (aura) osoby sfotografowanej;
- Istnieje różnica zakotwiczeń pomiędzy dziełem unikatowym, a powielanym. Mamy do czynienia jakby z rozcieńczaniem energii przy powielaniu;
- Dodatkowa obróbka fotografii wpływa na zakotwiczenie;
- Niszczące zgniecenie fotografii nie wpływa na zakotwiczenie;
- W fotografii zakotwiczona jest historia sfotografowanego obiektu;
- W każdym przedmiocie zakotwiczona jest jego historia;
- Obraz (przedmiot) znaleziony jako taki nie ma specjalnych właściwości; ujawnia je zakotwiczenie myśli odkrywcy, który nadał znalezionemu obrazowi (przedmiotowi) ustanowione przez siebie właściwości;
- Ważny jest kontakt bezpośredni artysty z obrazem, czas oddziaływania artysty na obraz oraz to, w jakiej intencji go wykonuje;
- Odbiorca współtworzy dzieło, w sensie zakotwiczenia swoich myśli i emocji;
- Dzieła nawzajem wpływają na siebie;
- Zakotwiczenie myśli i emocji wielu odbiorców w dziele, tłumaczy istnienie kultu obrazu czy rzeźby, oraz tłumaczy oddziaływanie na nas starych, zatartych kultur[13].

3. Antropologiczny wymiar obrazu

Wszystkie powyższe obserwacje są ważne, jednak dla zrozumienia natury obrazu interaktywnego, pojmowanego antropologicznie, ważny jest wniosek o współtworzeniu dzieła poprzez zakotwiczenie myśli i emocji. Jeśli są emocje, są też uczucia. Uczucia decydują o tym, że obraz nie jest martwy. Obraz fotograficzny mimo tego, że jest nieruchomy żyje. Edgar Morin uważa, że w fotografii sama obecność jest źródłem życia[14]. Nie wszyscy jednak

[13] S. Wojnecki, Moja teoria fotografii, dz. cyt., s. 20-24.
[14] E. Morin, Kino i wyobraźnia, tłum. K. Eberhardt, Warszawa 1975, s.31.

podzielali ten pogląd. Romantycy nad technicyzację obrazu przedkładali ludzkie, subiektywne spojrzenie. Uważali, iż technika zabija ludzką fantazję[15]. Jednak fotografia, jako obraz techniczny, pozwoliła w nowy sposób zobaczyć zachowania ludzi i otaczający świat.
Komunikację społeczną zdominowały przekazy oparte na technikach rejestrujących i odtwarzających audiowizualne aspekty i wymiary świata oraz zachowań ludzi. Ten nowy typ komunikacji zmienia i utrwala sposoby przedstawiania człowieka, jego relacje z innymi, ze światem rzeczy i światem natury (...)Swoiście reintegruje sytuację antropologiczną, poddaje semiotyzacji niezauważane wcześniej obszary, nadaje im ważność16.
Stało się tak prawdopodobnie dlatego, iż nawet jeśli fotografia powstała w najbardziej mechaniczny czy zautomatyzowany sposób, to potrafi przekazać jakiś rodzaj reakcji uczuciowej. Jest to świadectwo wrażliwości. „(..) Tak, jakby w jakiś osobliwy sposób – zgodnie z powiedzeniem Sartre'a – oryginał wcielał się w obraz”17.
Sławomir Magala, opierając się na Stanleyu Miligramie[18] zauważa, iż wcześniej ludzie też pozowali do portretów malarskich, jednak z wielką siłą potrzeba ta odrodziła się przy wynalezieniu dagerotypu19 .Wtedy właśnie rozpoczyna się masowe portretowanie. W dzisiejszych czasach portret fotograficzny stał się powszechny i niezbędny. Oficjalna jego forma widnieje w różnego typu dokumentach, jako obraz odpowiedzialny za identyfikację naszej osoby. Portrety z ważnych wydarzeń jak narodziny, chrzciny, komunia, ślub, urodziny, obrona, ślubowanie itd. czy też z wydarzeń, które chcemy mieć zachowane, „zdjęte”, jako widzialna powłoka, w postaci odbitki fotograficznej na papierze bądź w formie obrazu wyświetlanego na monitorze.
Wracając do wątków z książki Magali, autor zwraca uwagę na to, że na początku zdjęcia były robione po to, aby na nich „po prostu być – niekoniecznie coś robić, ale po prostu być”20. Ludzie pragnęli zarejestrować swój wizerunek. Z różnych powodów. Często mamy takie zdjęcia pieczołowicie przechowywane. Wiemy jak wyglądała praprababcia, nie tylko z przekazu słownego. Antenatka z fotografii spogląda nam w oczy. Nie wiemy natomiast jak brzmiał jej głos. Nikt nie miał potrzeby rejestracji swojego głosu, dla samego słuchania. Dźwięk rejestrowany był ze względu na konkretny utwór, nikt nie rejestrował rozmowy z rodziną, czy pierwszego śmiechu dziecka. „Wszyscy chcieli mieć własne podobizny fotograficzne, ale nikt nie chciał mieć własnego głosu, a jeżeli kupowano nagrania, to zobiektywizowanych wytworów kulturowych, najchętniej muzyki”[21]. Nie umniejsza to oczywiście rangi zmysłowi słuchu, tylko pokazuje jak wielkim zaufaniem ludzie obdarzyli fotografię od samego początku jej istnienia. Zaufanie, jakim obdarzono fotografię na polu

---

15 B. von Brauchitsch, Mała historia fotografii, tłum. J. Koźbiał, B. Tarnas, Warszawa 2004 s.22.

16 M. Hopfinger, Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej, Warszawa 1997, s.13.

17 E. Morin, Kino i wyobraźnia, dz. cyt., s. 32.

18 S. Magala, Fotografia w kulturze współczesnej, Warszawa 1982, s.55.

19 Daguerre rozwinął technikę opracowaną przez Joseph Nicephore'a Niepce'a. Niepce okrywał płytki srebra mieszaniną asfaltu z olejem lawendowym i poddawał działaniu światła, a później polewał substancją rozpuszczającą, która usuwała nienaświetlone obszary ukazując obraz, nazwany przez Niepce'go heliografią. Choć metoda była niedoskonała i wymagała długich czasów naświetlania można ją uznać za narodziny fotografii. Trwały obraz udało się uzyskać Niepce'owi w 1826 roku. Gdy po roku starał się zainteresować odkryciem Royal Society w Londynie, nie odniósł sukcesu. W 1829 podpisał umowę z malarzem Daguerrem, który udoskonalił technikę. Naświetlał miedziane płyty pokryte srebrem i poddawał działaniu oparom jodu. Srebro przechodziło wtedy w światłoczuły jodek srebra. Do wywoływania obrazów służyły opary rtęci, a do utrwalania tiosiarczan sodu. Niepce, po czterech latach współpracy, zmarł. Technice dagerotypii brakowało możliwości wielokrotnego powielania, lecz to stanowiło o unikatowości. Pomimo tego, że prób z utrwalaniem obrazu z kamerze obskurze dokonywali inni, Daguerre przypisał cały wynalazek wyłącznie sobie. W 1839 Academie des Sciences wydało oświadczenie czyniące Daguerre'a wyłącznym wynalazcą nowego sposobu obrazowania – technologii fotografii.

20 S. Magala, Fotografia w kulturze współczesnej, Warszawa 1982, s. 55.

21 S. Miligram, Uwagi psychologiczne na temat fotografii, bez tłum., „Dialogue” 1978, nr 1, s. 45.

naukowym, dokumentalnym oraz społecznym pozwoliło jej funkcjonować jako metodzie badawczej. Nowy rodzaj obrazu zastąpił nie tylko portrety malarskie, ale też rysunki badaczy oraz opisy z autopsji

Fotografowanie zdawało się »swoistym« objawieniem i rozwiązaniem dla intelektualistów poszukujących trwałego i dosłownego wizualnego zapisu otoczenia, pełnych nadziei, że nareszcie »prawdziwy obraz świata« daje się uchwycić i co więcej — zachować na zawsze. Fotografia w swoich pierwocinach była więc świadectwem, a jej specyficzny »naturalizm« jako sposób na przyglądanie się rzeczywistości prowadził w mniemaniu wielu do interpretacyjnej jednoznaczności22.

Lecz fotografia w zasadzie stała się czymś więcej. Według Edgara Morina właściwości, które człowiek przypisuje fotografii tak naprawdę są właściwościami umysłu człowieka. Umysł, dusza, ludzkie serce są w sposób głęboki, podświadomy, jednocześnie naturalny mocno zaangażowane w fotografię, dzięki temu obraz ten ma cechy myślowe. Niekiedy fotografia pozwala niejako ujawniać właściwość, której oryginał nie ma. Edgar Morin definiuje to jako właściwość widma23.

Spójrzmy jeszcze, jaki podział obrazów ma do zaproponowania wybitny polski twórca Zbigniew Rybczyński:

Rozróżniam trzy kategorie obrazów: obrazy informacyjne, obrazy mentalne i obrazy symboliczne. Obrazy informacyjne to obrazy rejestrowane przez ludzkie oczy, obrazy mentalne (obrazy wyobrażone) to obrazy wygenerowane przez ludzką wyobraźnię i sny, a obrazy symboliczne to obrazy uwidocznione na papierze, płótnie, fotografii czy ekranie (obrazy malarskie, obrazy fotograficzne, obrazy telewizyjne, obrazy filmowe, obrazy komputerowe)24.

Obraz zakwalifikowany przez Rybczyńskiego jako mentalny inaczej nazwany jest przez Morina - jako obraz myślowy. Morin rozumie to jako zasadniczą strukturę świadomości, funkcję psychologiczną[25]. Obraz taki ma silne podłoże antropologiczne. Sprawia, że jesteśmy integralną częścią świata. Występuje jako łącznik między dwoma obecnościami: świata w człowieku i człowieka w świecie, jednocześnie obraz ten sam w sobie jest nieobecnością.

Subiektywne pogłębienie wartości obrazu może się więc dokonać wtedy, gdy wychodzimy od prostego, obiektywnego odtworzenia rzeczy. (..) to subiektywne pogłębienie jest tutaj funkcją obiektywności obrazu, to znaczy jego oczywistej materialnej strony zewnętrznej. Podobne działanie zwiększa we wzajemnym stosunku wartość subiektywną i prawdę obiektywną obrazu, aż do uzyskania krańcowej obiektywności – subiektywności lub halucynacji. To działanie nadaje wartość obrazowi, który może sprawiać wrażenie jakby obdarzonego życiem intensywniejszym i głębszym niż sama rzeczywistość, a nawet gdy zbliża się do granicy halucynacji, życiem nadprzyrodzonym.[26]

Życie obrazu fotograficznego ma miejsce nie na dwuwymiarowej odbitce srebrowej, odbitce barwnikowej, fotograficznym papierze ani monitorze cyfrowym, ale w naszym umyśle. To tam toczy się życie fotografii[27], zanim powstanie oraz gdy jest już gotowa. Materialna forma

---

22 M. Sztandara, Słów kilka o fotografii. Propozycje badawcze i możliwe interpretacje.[w:] red. G. Pełczyński, R. Vorbich, Antropologia wobec fotografii i filmu, Poznań 2004, s. 28.

23 E. Morin, Kino i wyobraźnia, dz. cyt., s. 39.

„W oryginale: *double*, słowo to, odpowiadające polskiemu: <<replika, zdwojenie, sobowtór>>, tłumacz zdecydował się oddać słowem <<widmo>>, mającym konotacje z widmem świetlnym fizycznym. (Przyp. tłum)" s. 39

24 Z. Rybczyński, Traktat o Obrazie, Poznań 2009, s. 18.

25 Powołuje się przy tym na twierdzenie Jeana Paula Sartre'a z książki: Wyobrażenia, tłum. P. Beylin, Warszawa 1970

26 E. Morin, E. Morin, Kino i wyobraźnia, dz. cyt., s. 40-41

27 Zbigniew Furman, fotograf, szef działu fotograficznego miesięcznika „Wprost", powiedział, gdy odbywałam staż u niego, iż zdjęcia należy zrobić najpierw w głowie

fotografii jest śladem tego życia. W wyniku interakcji z tą materią następuje dopiero jej ożywienie. „Bogactwo fotografii – to właśnie to, czego w niej nie ma, a co my w nią rzutujemy, co w niej utwierdzamy”[28].

Pewien fotograf, kiedyś powiedział mi, że fotografia jest rodzajem podróży w czasie. Podróż trwa w momencie powstawania obrazu i myślenia o nim. Celem jest gotowy obraz. Jednak czyż nie jest tak, że gdy fotografia jest już gotowa, odbywamy ponownie podróż, do momentu kiedy jej nie było, ale istniał moment kiedy rzeczywistość na niej zastygła. Światło wpadło do ciemnej skrzynki zostawiając odbicie-ślad. Wiele się dzieje w momencie powstawania fotografii. Naświetlona klatka filmu ulega specyficznym procesom. Na błonie pokrytej substancją światłoczułą tworzy się obraz utajony. Dlaczego utajony? Ponieważ wiadomo, że jest, ale nie można go dostrzec żadnym sposobem, dopiero proces wywoływania ujawnia obraz. Sam sposób powstawania jest interesujący ze względu na to, że mógłby być metaforą interaktywności. Wiadomo, że podczas fotografowania w momencie podniesienia się migawki światło pada na klatkę filmu. Kwant energii, jaką światło jest wybija elektron z jonu naruszając strukturę fizyczną substancji. Wybity elektron dąży do centrum czułości i ładuje centrum ujemnie. Ujemnie naładowane centrum czułości przyciąga jony srebrowe znajdujące się w międzywęzłach struktury. Jony srebrowe zamieniają się w atomy srebra. Proces ten powtarza się wielokrotnie aż centrum czułości wypełni się odpowiednią ilością srebra i stanie się centrum wywoływalnym. Obraz utajony jest skupiskami srebra atomowego, musi zawierać minimalnie cztery atomy srebra. Obraz utajony niepoddany procesowi wywoływania odpowiednio szybko zaczyna się zmieniać[29]. Interakcja ma miejsce między światłem a strukturą chemiczną emulsji światłoczułej. Obrazu utajonego- efektu interakcji nie da się zobaczyć ani pod mikroskopem ani w żaden inny sposób, choć wiadomo, że istnieje. Jest pewnym potencjałem obrazu, który powstanie w wyniku odpowiedniej obróbki chemicznej. Można by powiedzieć, że jest do tego momentu immaterialny. Materialności nadaje mu człowiek, który go wywoła.

Obraz uzyskany za pomocą obrazu cyfrowego balansuje według Piotra Zawojskiego między materialnością a immaterialnością. Immaterialności badacz nadaje dwojaki sens. Jest to podstawowa cecha wszystkich obrazów i przekazów cyfrowych, które nie maja zakotwiczenia materialnego w konkretnym fizykalnym materiale, bowiem zasadą ich organizacji jest rzeczywistość numeryczna. Druga odsłona immaterialności to cecha rzeczywistości zdefiniowana przez Jeana-Françoi Lyotarda jako stan, gdzie mediatyzowanie rzeczywistości jest sprawia, że coraz mniej mamy do czynienia z bytami materialnymi. Badacz pyta zatem co właściwie jest środowiskiem dla fotografii cyfrowej, czy wersja wirtualna (soft copy), czy wersja papierowego wydruku (hard copy). Zauważa przy tym, że zamiana wersji wirtualnej w wydruk jest stosunkowo łatwa, jednak wydaje mu się, że obraz cyfrowy jest bardziej rzeczywisty na ekranie komputera[30].

W fotografii wykonanej aparatem cyfrowym światło wpadające przez obiektyw „podejmuje” matryca a nie światłoczuła emulsja chemiczna. Pod wpływem światła wytwarza się ładunek elektryczny. W każdym z fotoelementów matrycy indukuje się ładunek proporcjonalny do padającego światła (natężenia i czas działania). Następnie informacje te są odczytywane i wysyłane do wzmacniacza sygnału i zdigitalizowane przez przetwornik analogowo-cyfrowy. Późnej następuje zapis w pamięci aparatu[31].

Zapis cyfrowy umożliwił edycję fotografii za pomocą komputera. Daje to ogromne możliwości manipulacji obrazem.

---

[28] E. Morin, E. Morin, Kino i wyobraźnia, dz. cyt., s. 39

[29] Notatki własne autorki z wykładów Antoniny Grynfelder

[30] P. Zawojski, Fotografia cyfrowa [w:] Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku, Warszawa 2002

[31] Notatki własne autorki z wykładów Grażyny Dobrzyńskiej-Klepacz

Możliwości, jakie stwarza technologia cyfrowej obróbki obrazów, doprowadza do przekształcenia fotografów w artystów mediów interaktywnych. Krąg odbiorców może przy tym zwiększać się w postępie geometrycznym. Każdy użytkownik Internetu staje się potencjalnym widzem i odbiorcą równocześnie, zarazem zwiększa się łatwość kontaktu, jaki mogą nawiązać twórcy i odbiorcy dzieł egzystujących w sieci, chociażby przez e-mailową korespondencję, listy dyskusyjne i współtworzenie projektów powstających on-line[32].
Działania, które opisał badacz nie jest jednak wyłączną cechą fotografii cyfrowej, ale ogólnie internetu. Ta forma komunikacji stwarza takie same możliwości dla zdigitalizowanej fotografii analogowej jak i dla cyfrowej. Zawojski co prawda w swoich rozważaniach pisze o digitalizacji to jednak zaznacza, iż odbywa się to poza „sercem aparatu". Nie definiuje jednak jasno, co jest sercem aparatu? Jego wnętrze? Obiektyw? Film? Migawka? Porównanie do organu ludzkiego decydującego życiu bądź śmierci człowieka nasuwałoby tezę, iż musi być to coś równie ważnego, co decyduje o śmierci bądź życiu obrazu. Sercem aparatu jest człowiek.
Obrazy są nomadami mediów. W każdym nowym medium, jakie występuje w historii obrazów, rozbijają swoje namioty, zanim pociągną je do następnego medium. Byłoby błędem, gdybyśmy mylili obrazy z tym medium. Same media są archiwami martwych obrazów, które animujemy dopiero my, w naszym spojrzeniu[33].

Sources

1. Aumont, J. *L'image*, Paris: Armand Colin, 2008. ISBN 2200355947
2. Berger,J. *Sposoby widzenia*, Poznań:Fundacja Aletheia, 1999. ISBN 978-83-89372-35-2
3. von Brauchitsch, B. *Mała historia fotografii*, Warszawa: Cyklady, 2004. ISBN 83-86859-90-3
4. Hopfinger, M. *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, Warszawa: Instytutu Badań Literackich PAN, 1997. ISBN 83-87456-02-0
5. Magala, S. *Fotografia w kulturze współczesnej*, Warszawa: COK, 1982. ISBN 83-000-025-96
6. Michałowska, M. *Niepewność przedstawienia. Od kamery obskury do współczesnej fotografii*, Kraków: Rabid, 2004. ISBN 9788388668715
7. Miligram, S. *Uwagi psychologiczne na temat fotografii*, „Dialogue" 1978, nr 1
8. Morin, E. *Kino i wyobraźnia*, Warszawa: PIW ,1975. ISBN brak
9. Schaaf, L. *Out of the Shadows. Herschel, Talbot& the Invetion of Photography,* New Haven-London: Yale University Press , 1992. ISBN 9780300057058
10. Sztandara, M., Słów kilka o fotografii. Propozycje badawcze i możliwe interpretacje.[w:] red. G. Pełczyński, R. Vorbich, Antropologia wobec fotografii i filmu, Poznań: Biblioteka Telgte, 2004. ISBN 83-89873-40-0
11. Wojnecki, S. *Moja teoria fotografii*, Poznań 2009. ISBN brak
12. Zawojski, P., Fotografia cyfrowa [w:] Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2002. ISBN 83-88164-89-9

Contact

mgr Anna Marcinkowska
Opole Univeristy, pl.Kopernika 11a, Opole, 45-040
anka.marcinkowska@gmail.com

[32] P. Zawojski, Fotografia cyfrowa [w:] Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku, dz. cyt. s.82
[33] H. Belting, Antropologia obrazu, tłum. M. Bryl, Kraków 2007 s. 256.

PROBLEMATIKA AKADEMICKEJ A PROFESNEJ ADAPTÁCIE ŠTUDENTOV TECHNICKEJ UNIVERZITY

PROBLEM OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENT IN TECHNICAL UNIVERSITY

Daniela Hrehová

Abstrakt

Cieľom príspevku je vyzdvihnúť problematiku akademickej adaptácie a adaptácie na trh práce študentov Technickej univerzity v Košiciach. To predpokladá skvalitniť stratégiu procesu výučby, organizačné formy výučby, motivovať študentov, rozvíjať ich túžbu po vzdelávaní, sebarealizácii, sebazdokonaľovaní, sebareflexii a rozvoji. Vytvorenie a príprava predmetov Úvod do vysokoškolského štúdia a Základy podnikateľských zručností pre neeokonómov (tiež realizovaná pilotná výučba) na technickej univerzite vychádzalo z potrieb efektívne vykryť absenciu predmetov zameraných na teoretickú i praktickú prípravu študentov na vysokoškolské štúdium a trh práce. To podmieňuje nielen úspěch v štúdiu, ale i celkový pracovný úspech a životnú spokojnost. Preto je efektívne zvládnutie nárokov a problémových situácií spojených s touto adaptáciou viac než žiaducim cieľom, ale i osobnou záležitosťou, snahou a zámerom začínajúceho i končiaceho študenta.

Kľúčové slová: *študent, edukácia, adaptácia, proces výučby*

Abstract

The aim of the article is to highlight the issue of academic adaptation and adaptation to the labor market of students of the Technical University in Kosice. This assumes improve strategy teaching process, organizational forms of teaching, motivate students and develop their desire for education, self-realization, self-improvement, self-reflection and developing the necessary competencies. Creating of subjects Introduction to the academic education and Fundamentals of business skills for non-business university students (also implemented pilot training) at the Technical University was based on needs effectively cover the absence of subjects focusing on theoretical and practical preparation of students for higher education and the labor market. It makes the success in higher education, as well as the overall work success and life satisfaction. Therefore effectively manage claims and problematic situations associated with this adaptation is more than a desirable objective, but it is a personal matter, efforts and intentions of student who starts to study or study ends.

Key words: *student, education, adaptation, teaching process*

1 ÚVOD

Kariérový vývin každého jednotlivca ovplyvňujú predovšetkým možnosti spoločnosti, v ktorej žije, pracovné príležitosti v rôznych odvetviach hospodárstva a celý rad vnútorných, osobnostných a vonkajších, sociokultúrnych, ekonomických a iných faktorov (Lepeňová, Hargašová, 2012, s. 18-24). Kariérový vývin jedinca svojím obsahom, filozofiou výchovy a vzdelávania, sociálnou atmosférou, kariérovou výchovou a poradenstvom ovplyvňujú i všetky stupne škôl. Kvalita výchovy a vzdelávania zahŕňa „všetky užitočné vlastnosti, ktoré

študentovi vzdelávacia služba prináša“ (t.j. produkty a služby, ktoré uspokojujú jeho potreby) „a tiež všetky javy a okamihy, ktoré danú službu sprevádzajú“ (Kravčáková, Dolžová, 2008, s. 208-213). Manažment školy orientovaný na problematiku vnútorného riadenia školy, ktoré sleduje zabezpečiť jej úspešnú a efektívnu činnosť, nezohľadňoval dostatočne intervenujúce premenné, vstupujúce do tohto procesu, ako je napr. akademická adaptácia novonastupujúcich študentov na vysoké školy a adaptácia absolventov vysokých škôl na trh práce (Hellinger, Heck, 1998). Aby bol jedinec úspešný, musí porozumieť svojmu prostrediu, aj sebe samému – teda interpretovať realitu takým spôsobom, ktorý by spätne slúžil v procese asimilácie i adaptácie (Hvozík a kol., 1999).

2 ADAPTÁCIA NA VYSOKOŠKOLSKÉ ŠTÚDIUM A TRH PRÁCE

Nástup na vysokú školu, ale aj začiatok pri vstupe na trh práce môžu byť jednou zo zmien, na ktoré sa má študent adaptovať. Čím zložitejšie sú podmienky prostredia (vonkajšieho či vnútorného) tým väčšia je opodstatnenosť regulácie adaptačného procesu, so ktorého by mal významnou mierou vstúpiť aktívne nielen študent, ale pedagóg, vedenie fakulty (v neposlednom rade i zamestnávateľ). Adaptácia je „všeobecná vlastnosť organizmu prispôsobovať sa podmienkam, v ktorých existuje; psychologicky zahŕňa prispôsobenie sa správania, vnímania, myslenia a postojov“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 16). Viaceré teoretické a výskumné práce sledujú, aké a do akej miery študenti zažívajú sociálne, kultúrne, vzdelávacie problémy (Clinciu, 2013, s. 718-722), ako vysoké školy a akademici reagujú na rôznorodé potreby študentov (Feld et al., 2011, s. 44-92) a ponúkajú konkrétne kroky smerujúce k uľahčeniu adaptácie študentov (Chang et al., 2007, s. 135-144). Z mnohých výskumov (Ackermann, Morrow, 2008, s. 133-148) vyplýva, že študenti prežívajú intenzívne adaptačné problémy na úrovni fyziologickej, emocionálnej, behaviorálnej a kognitívnej. Pre slabú adaptáciu študentov na vysokej škole boli vygenerované štyri dôležité kategórie problémov: akademické, zdravotné, sociálne a osobné problémy, finančná kríza. Každý z nich, samostatne alebo v kombinácii, môže spôsobiť vážne problémy, ktoré by mohli viesť k neúspechu študenta dokončiť svoje štúdium. Najvypuklejšia je práve akademická adaptácia, ktorá zahŕňa rôzne aspekty prispôsobenia sa novému systému štúdia a organizácii výučby. Z viacerých výskumov (Arnet, 2004; Clinciu, 2013; Hargašová, 1992; Kejdová, 2011; Ackermann, Morrow, 2007-2008; Chang et al., 2007) vyplýva, že adaptácia nie je jednoduchá. Každý zo študentov sa musí vyrovnať s adaptáciou na novú formu štúdia, so zvýšenými nárokmi v súvislosti so zmenou organizácie režimu dňa a požiadavkami na disciplínu, s novým sociálnym prostredím, s potrebou začlenenia sa do kolektívu a potlačením spontánnych prejavov, s náročnejšími úlohami a novými vyučovacími predmetmi, nutnosťou prispôsobiť sa novým učiteľom a ich individuálnym požiadavkám, s vystaveným tlakom profesionálnej orientácie, rozhodovania a množstvom ďalších osobnostných, psychosociálnych zmien. Nástupom na VŠ sa zvyšujú požiadavky na pracovný výkon, na rozsah a náročnosť učiva, na systém vzdelávania, na zvládnutie širokého penza informácií v krátkom časovom intervale (Sirotová, 2010, s. 15-16) s prechodom od vonkajšej motivácie „musím sa učiť“ smerom k vnútornej motivácii „učenie ma baví“ (Hunterová, 1999, s. 31). Pre subjektívnu spokojnosť a adaptáciu na štúdium sú dôležité faktory súvisiace s celkovým edukačným prostredím a klímou danej inštitúcie a akési „jadrové hodnoty“ ktoré zastáva, ako je napr. rešpekt fakulty voči študentom, kontakt a interakcia s nimi a záujem o ich potreby (Graham, Gisi, 2000, s. 99-121). Vysoká škola si musí byť vedomá a vytvárať prostredie na adaptáciu, prípravu a formovanie študentov pre budúci profesionálny život. Nie je len miestom získavania vedomostí, ale aj miestom, v ktorom sa študent dobre a príjemne cíti, ktoré mu vytvára aj dobré zázemie pre jeho učebnú činnosť (Petlák, 2006).

Zároveň úspešnosť integrácie absolventa do pracovného pomeru a jeho profesionálna adaptácia závisia v rozhodujúcej miere od úrovne pripravenosti na danú profesiu. Preto

kvalita, špecializácia a dostupnosť - by dnes mali patriť medzi prioritné kritériá v rámci vysokoškolského štúdia. Napriek týmto ambíciám rebríčky úspešnosti mnohých agentúr dlhodobo ukazujú, vysoké školy nepripravujú študentov dostatočne na potreby praxe, výučba je teoretická a zaostáva za reálnym životom (Kremský, 2014). Vysoké školy trvajú na memorovaní a kvantite, čo ide, samozrejme, na úkor kvality a schopností študenta (Love, 2003, s. 42-45). Školský systém stále produkuje absolventov, ktorých odborné vedomosti a zručnosti nezodpovedajú požiadavkám zamestnávateľov. Naviac vzniká nesúlad medzi vyštudovaným odborom a skutočným zamestnaním absolventa (Hanzelová, 2010). Evidovaná miera nezamestnanosti v 2013 stúpla na 13,84 percenta (Onuferová, 2013). Rôzne literárne zdroje (Klieštincová, 2011; Sadovská, 2013; Koršňák, 2012) uvádzajú viaceré dôvody, prečo majú vysokoškoláci akútny problém s nájdením zamestnania, ale i s úspešnosťou na pracovnom pohovore, chýbajú im tzv. hard a soft skills a pracovné návyky. Študenti majú vedomosti viažuce sa na konkrétny predmet, avšak nezamýšľajú sa nad využitím nadobudnutých poznatkov v inom predmete, či pri praktickom uplatnení v profesnej oblasti. Získané poznatky sú bez spojitostí a súvislostí roztrieštené a nereflektujú na potreby súčasnej spoločnosti (Průcha, 2009) a trh práce. Jedným zo spôsobov, ako predísť nebezpečenstvu vytvorenia tzv. „stratenej generácie“ na trhu práce, teda tých, ktorí upadli do dlhodobej nezamestnanosti (Euroactiv, 2009) a riešiť ich uplatniteľnosť na trhu práce je opierať sa iniciatívy a odporúčania Európskej komisie (KOM, 2007; EP, 2008). To znamená, kvalitným edukačným procesom podporovať skutočnú zmenu zmýšľania už budúcich absolventov vysokých škôl smerujúcu k zamestnanosti a samozamestnanosti, postupné vštepovanie ducha podnikavosti a zručností súvisiacich s podnikaním v súlade s prioritami výzvy a iniciatívami stratégie Európa 2020 (Inovácia v Únii, Mládež v pohybe a Program pre nové zručnosti a nové pracovné miesta) a s aktuálnou celospoločenskou požiadavkou.

3 VPLYV PROCESU VÝUČBY NA ADAPTÁCIU ŠTUDENTOV

Bariérami objektívnej či subjektívnej povahy pri akademickej adaptácii a adaptácii na trh práce disponujú i priami aktéri tohto procesu, samotní absolventi a vysokoškolskí učitelia (ale i zamestnávatelia). Pred vysokým školstvom tak vyvstali výzvy, ktoré sa dotýkajú takmer všetkých oblastí jeho činností. V súvislosti so súčasnou školskou reformou je petraktovaným pojmom v kruhoch odbornej verejnosti kvalita vzdelávania v zmysle zabezpečenia a udržania kvality procesu výučby. Kvalitné vyučovanie nemožno hodnotiť iba na základe investovaných financií a výsledkov vzdelávania, iba na základe osvojených vedomostí študentmi, ale odvíja sa od veľkého množstva ďalších determinantov ako edukačné prostredie, použité vyučovacie metódy, prostriedky, organizačné formy, interakčný štýl učiteľa apod. (viď obr. 1), tie umožňujú v procese výučby:

- získavať okrem encyklopedických poznatkov aj ďalšie schopnosti a spôsobilosti, ktoré sa premietajú do podoby kľúčových kompetencií a
- predchádzať, ale i prekonávať niektoré problémy spojené s adaptáciou na vysokoškolské štúdium a neskôr aj na trh práce.

Čo podporuje názor, že je dôležitá nielen reforma obsahu, ale prinajmenšom tak aj reforma vysokoškolskej didaktiky, ktorej predmetom skúmania je proces výučby, ktorý je zameraný na vzdelávanie, výchovu a všestranný rozvoj osobnosti študentov (Turek, 2008, s. 19). Proces výučby na VŠ je ovplyvnený individuálnymi predpokladmi študenta, predovšetkým schopnosťami a zručnosťami, ktoré si prináša študent ešte zo SŠ. Vašutová (2002, s. 166) popisuje niekoľko typológií študentov podľa študijnej motivácie pri vstupe na VŠ:

- študenti, ktorí sa učia pre poznanie, majú záujem o odbor, ktorý sa rozhodli študovať;

- študenti, ktorí študujú účelovo (pre získanie diplomu, učia sa kvôli prestíži);
- študenti, ktorí študujú z dôvodu potreby výkonu, sú súťaživí, chcú uspieť v porovnaní s ostatnými;
- študentmi, u ktorých prevláda motivácia sociálna, t.j. potreba byť s ostatnými.

Táto rozdielnosť znamená pre učiteľa zvoliť optimálnu stratégiu vyučovacieho procesu. Na základe výskumov možno určiť minimálne päť typov začínajúcich vysokoškolákov, ktorým v rámci určitej stratégie vyhovuje:

- stredoškolský spôsob vyučovania,
- technologický spôsob vyučovania,
- detailná organizácia vyučovania,
- práca metódou projektov,
- ak je študent partnerom a báda (Fedič, 2010, s. 19-27).

Voľba vhodnej (t.j. účinnej, efektívnej) stratégie vysokoškolským učiteľom pre dobrú adaptáciu študenta spočíva (Petlák, 2007, s. 8; Hrmo, Krpálková-Kreľová, 2010, s. 129) v správnom výbere a usporiadaní obsahu (učivo), vyučovacích metód, organizačných foriem a didaktických prostriedkov, ktoré sa v procese výučby využívajú; v správnej formulácii cieľov procesu vyučovania; v obsahovej stránke (terminológia, voľba rozsahu a pod.); v aktivizácii študentov a v kontakte s nimi, či v správnom naplnení didaktických zásad. Avšak skutočnosť je taká, že nielen zásady tvorivo-humanistickej výučby, ale ani tradičné zásady v procese výučby na VŠ nie sú dostatočne využívané cieľavedome a plánovite. Nie sú dostatočne uplatňované ani pri výbere obsahu učiva, rešpektované pri tvorbe učebníc a skrípt, pri navrhovaní a zhotovovaní učebných pomôcok, ale tiež pri usporiadaní seminárov, prednášok a cvičení do rozvrhu hodín (Petlák, 2004). Nehovoriac o tom, že výučba ako vyučovaco-učebný proces „tebaučenie a sebaučenie“ (Blaško, 2013, s. 15) prebieha v protirečivom vzťahu medzi učiteľovým vedením a samostatnosťou študenta (Obdržálek a kol., 2003, s. 107). Naďalej pretrváva skôr direktívno-riadiaci systém, kde sa viac úsilia venuje obsahu vyučovacej činnosti, viac priestoru v rozhodovacej činnosti majú učitelia (v tradičnej výučbe učiteľ predovšetkým rozhoduje, riadi, vysvetľuje a kontroluje), namiesto otvoreného systému (odporúčaný), kde je väčší priestor venovaný formám vyučovacej činnosti a viac priestoru v rozhodovacej činnosti majú študenti (snaha učiteľa je inšpirovať, motivovať, aktivizovať, usmerňovať, pomáhať im, radiť, koordinovať (Blaško, 2012) a využíva tzv. hybné sily vyučovacieho procesu, podstatou hybnej sily sú protirečenia medzi dvoma stránkami tohto procesu: 1. úlohy, otázky, cvičenia a i.; 2. hľadanie odpovede, riešení (Trnková a kol., 2000, s. 9). Vysokoškolský učiteľ si dostatočne neuvedomuje, že práve vo výučbe dochádza k súhre medzi intelektuálnym rozvojom (teda rastom vedomostí a spôsobilostí študentov) a sociálnym rozvojom (napr. zmenou postoja k predmetu a k ostatným študentom – spolupracovať, pracovať v tíme, počúvať názory iných, rastom sebadôvery a sebaúcty študentov a pod.) (danú problematiku bližšie analyzujú autori Blaško, Sirotová, Vašutová a ďalší). Nemožno opomenúť ani antropo-psychologické predpoklady a spoločensko-kultúrne predpoklady ovplyvňujúce adaptáciu študenta. Ďalej je tu nesúlad medzi vzdelávacím systémom a dopytom na trhu práce, nedostatočná pripravenosť absolventov v rôznych typov štúdia. Dnešný obsah vzdelávania na vysokých školách už nezodpovedá aktuálnym potrebám, ktoré kladú čoraz menší dôraz na špecializáciu. Vysoké školy preto musia prejsť kurikulárnou reformou (Beblavý, Kišš, 2010, s. 8).

Preto spomínané faktory (metódy, cieľ, obsah, formy atď.) procesu výučby nemožno chápať ako izolované prvky stojace vedľa seba, ale ako do seba navzájom zapadajúce články, ktoré sa neustále vzájomne modifikujú, podporujú a brzdia, čím proces vyučovania i učenia dostáva procesuálny charakter. Ich optimálnym využívaním a kombináciou sa môže zabezpečiť zvýšenie efektívnosti procesu výučby na VŠ (Šlosár, Novák, 2009, s. 56-71) a tiež zlepšenie

adaptácie študentov. Vo všeobecnosti z hľadiska učiteľov sa problémy súčasného procesu výučby (zhoršujúce samotnú adaptáciu akademickú a pracovnú) sa koncentrujú v oblastiach:

- *disciplíny študentov* (problém udržať poriadok počas výučby, riešiť nežiaduce prejavy správania, nedostatočné pracovné a študijné návyky),
- *riadenia výučby* (použiť vhodné formy a metódy výučby, reagovať na situácie, udržiavať pozornosť študentov, ich aktivitu a kreativitu),
- *sociálnej klímy výučby* (vytvoriť a udržiavať pozitívny postoj študentov k učeniu sa, motivovať ich k účasti na prebiehajúcich procesoch výučby),
- *pedagogickej vzdelanosti učiteľov* (disponovať potrebnými kompetenciami na inováciu vyučovacieho procesu na dostatočnej kvalitatívnej úrovni),
- *modernizácie* (prispôsobiť sa najnovším vymoženostiam a požiadavkám), čo predpokladá efektívnosť a racionalitu vyučovacieho procesu (Stehlíková, 2009, s. 111-117).
- *prípravy študentov na trh práce* (poskytovať základné zručnosti, ktoré zamestnanci a samozámestnavatelia potrebujú, disponovať dostatočným zameraním na podnikanie, zvýšiť praktickú výučbu na školách, zapájaním vysokoškolákov do praxe a stáží i vo fungujúcich podnikoch (EK, 2013),
- *rozvoja tzv. tvrdých zručností* - „hard skills“ (možno hovoriť o odborných, profesijných, resp. profesionálnych zručnostiach) a *tzv. mäkkých zručností* - soft skills (potrebné aj v bežnom živote, nielen v rámci sveta práce, označované aj ako personálne a interpersonálne zručnosti) (European Commission, 2011).

Obr. 1 Prínos univerzitného štúdia a moderného procesu výučby v procese adaptácie

<table>
<tr><th>Všeobecné vzdelanie</th><th>Osobnostný rast</th></tr>
<tr><td>- široký obecný prehľad o rôznych oblastiach poznania
- povedomie o rôznych filozofických smeroch, kultúrach a spôsoboch života
- porozumenie dôležitosti histórie pre pochopenie prítomnosti aj minulosti
- široká znalosť vedeckej a odbornej literatúry
- poznanie ostatných častí sveta a ľudí</td><td>- utvorenie vlastných hodnôt a etických princípov
- poznanie seba samého, svojich schopností a záujmov
- schopnosť tímovej spolupráce
- schopnosť prispôsobovať sa zmenám</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1 Intelektuálny rast
- schopnosť efektívneho a zrozumiteľného písomného prejavu
- schopnosť prezentovať svoje myšlienky
- logické a analytické myslenie
- schopnosť vyhľadávať a efektívne používať informácie</td><td>Profesijná oblasť</td></tr>
<tr><td>- nadobudnutie vedomostí a schopností potrebných pre vykonávanie zvolenej profesie
- nadobudnutie základných poznatkov a špecializácie pre ďalší rast v oblasti profesijnej, vedeckej či akademickej
- získanie potrebného spektra informácií, ktoré sú relevantné pre kariérny rast</td></tr>
</table>

Zdroj: modifikované podľa Hua at al. (2008)

4 ZÁVER

Dnes sa vysokoškoláci musia k štúdiu a k trhu práce stavať úplne inak než kedysi, za budúcim úspechom vysokoškolákov musí byť najmä ich ochota študovať, pripravovať sa na budúce zamestnanie už počas štúdia, správny výber školy a vzdelávanie sa nad rámec štúdia. Na druhej strane vysoké školy musia zvýšiť efektivitu a „produkciu“ vzdelaného využiteľného

absolventa. Tzv. volanie po „užitočnom“ vzdelaní teda znamená, aby zmeny, inovácia, vzdelávanie a odborná príprava boli úzko späté. Danú skutočnosť potvrdzuje aj prieskum UNI2010 o modernej vysokej škole, ktorý bol realizovaný v r. 2008 (700 študentov a čerstvých absolventov) Podľa vysokoškolákov jednoznačne najvýraznejším prvkom vyučovacieho procesu je *„učiteľ ktorý „vie učiť“, prepája teóriu s praxou, je viac partner, konzultant a nie neomylná autorita“*. V takmer polovičným odstupom sa na druhom mieste umiestnila flexibilita štúdia – *„možnosť výberu väčšiny predmetov a flexibilné štúdium podľa vlastnej potreby a záujmu“*. Tesne jej sekunduje *„výrazné zameranie na rozvoj zručností, ktoré trh práce vyžaduje*“ (Kováč, 2009).

Prebiehajúce zmeny v internom a najmä externom prostredí vyvolávajú potrebu zamyslieť sa nad možným dosahom súčasnej edukácie na adaptačné procesy študenta/absolventa a následne potrebu vytvoriť priestor v učebných osnovách slovenských VŠ, ktorý v konečnom dôsledku umožní všetkým študentom získať kvalitné odborné a podnikateľské vzdelávanie v oboch stupňoch vzdelávacieho procesu.

Adaptácia študenta pri prechode na VŠ a do praxe súvisí nerozlučne s kvalitou vyučovania, ktoré je ovplyvnené pôsobením učiteľa, primárne závisí od jeho pedagogickej činnosti a metodických postupov vo výchovno-vzdelávacom procese. Aby mohol učiteľ zabezpečovať kvalitu procesu výučby, musí mať prístup k najnovším informáciám, trendom, inováciám z oblasti pedagogiky, psychológie, metodiky vyučovania jednotlivých predmetov i ďalších vedných disciplín a samozrejme aj k obsahu predmetov, ktoré vyučuje a tieto inovácie vo vyučovacom procese aj aplikovať. Vyžadovaná „modernita“ vyučovacieho procesu posúvajú učiteľa do roviny psychológa, manažéra, koordinátora a sociológa vzdelávacieho procesu. To znamená potrebu pozmeniť tradičný model výučby zameraný na výučbu na báze akademických poznatkov (a ich memorovaní) a s uplatňovaním naratívnej mechanicko – reproduktívnej metodiky výučby. S tým súvisí aj prechod od učenia, kde je centrom pozornosti učiteľ (teacher-centered) k učeniu zameraného na študenta (student-centered). Teda učitelia, lektori sa by mali prejsť z role „experta na daný obsah“ do role učiteľa mentora. Je predpoklad, že samotná zmena z tradičného procesu vzdelávania na moderný bude trvať dlhšie obdobie. Je však potrebné, aby sa tým začali zaoberať odborníci, vedecké ústavy, štátne inštitúcie, aby práca v oblasti školstva bola koncepčná, vychádzajúca z cieľov a úloh, ktoré by sa mali plniť vždy za podmienky, že úlohou vysokých škôl je skvalitnovať vzdelávanie a študentov, aby boli vždy dobre pripravení na ďalšie štúdium a na praktický profesný život. Tejto neľahkej úlohy sa zhostili učitelia Katedry spoločenských vied Technickej univerzity v Košiciach. Jedným z dôležitých praktických cieľov KSV TUKE z pedagogického hľadiska bola implementácia získaných odporúčaní, poznatkov a skúseností do:

- inštitucionálneho projektu (IP KSV TUKE) – vytvorenia predmetu Úvod do vysokoškolského štúdia na TU – cieľom ktorého je zabezpečiť nepretržité, včasné, a optimálne prispôsobovanie sa do nových, nezvyklých, náročných podmienok vysokoškolskej činnosti, štúdia a života, tým zabezpečiť elimináciu nežiaducich negatívnych stavov a ich prejavov v prežívaní a správaní študentov;
- grantového projektu Základy podnikateľských zručnosti pre neekonómov (MŠVVaŠ SR KEGA č. 015TUKE-4/2013) obsahovo smerujúceho k vytvoreniu interdisciplinárneho predmetu pre zlepšenie pripravenosti študentov na jednotlivých fakultách Technickej univerzity v Košiciach pre praktický život – t.j. rozvíjať ich podnikateľský a osobný potenciál a získavať potrebné kompetencie v intenciách odporúčaní EÚ.

V intenciách predchádzajúcich myšlienok obsah projektov a následne vytvorených predmetov umožní úspešnú adaptáciu študentov a zvládnutie úloh (pri zodpovednom plnení všetkých študijných povinností a využívaní ponúkaných príležitostí na adaptáciu má tak študent počas vysokoškolského štúdia jedinečnú šancu na budovanie svojej odbornej expertízy, na

osobnostný, kariérny a sociálny rozvoj a záruku, že jeho štúdium úspešne ukončené) a tiež na ovplyvňovanie kariérneho vývinu študentov pri aktivizácii vnútorných zdrojov na dosiahnutí autonómie, zámernej sebaregulácie a kontroly nad riadením svojej budúcnosti, pri prekonávaní vnútorných a vonkajších bariér na ceste k povolaniu a zvýšení kompetencií pri efektívnom uplatnení sa na trhu práce či už v úlohe zamestnanca či podnikateľa. Z uvedeného o. i. vyplýva potreba neustále reflektovať, predvídať a prispôsobovať výchovu a vzdelávanie potrebám študentov a potrebám trhu práce.

Použitá literatura

1. ACKERMANN, M.E., MORROW, J.A. A principal components analysis and validation of the Coping with the Colege Environment Scale (CWCES). *Journal of College Student Retention.* 2007-2008, **9**, 133-148. ISSN 0146-3934.
2. ARNETT, J. J. *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties.* Oxford: Oxford University Press, 2004. 280 p. ISBN 978-0195309379.
3. BLAŠKO, M. 2012. *Úvod do modernej didaktiky II.* [online]. 21. august 2012 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310
4. BLAŠKO, M. *Kvalita výučby.* [online]. 2012 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://web.tuke.sk/kip/download/vuc23.pdf
5. BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby. Aktualizované vydanie.* [online]. Košice: Technická univerzita, 2013. ISBN 978-80-553-1281-1 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310
6. BEBLAVÝ, M., KIŠŠ, Š. 12 riešení pre kvalitnejšie vysoké školy. Niekoľko nových myšlienok do diskusie o reforme VŠ na Slovensku. *Nové idey pre Slovensko* 9. Bratislava: SGI, 2010. 32 s. ISBN 978-80-89244-59-1.
7. CLINCIU, A. Adaptation and Stress for the First Year University Students. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 2013, **78**, 2013, 718-722. ISSN 1877-0428.

   EURÓPSKA KOMISIA. 2013. *Ako podporovať politiku v oblasti MSP zo štrukturálnych fondov.*[online]. Séria príručiek, 2013, 78 s. ISBN 978-92-79-26354-5 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no.1_entrepreneurial_mindsets_sk.pdf
8. EP. *Návrh Odporúčanie Európskeho parlamentu* a *Rady* o vytvorení *Európskeho parlamentu* and *Rady* o *kľúčových zručnostiach* pre *celoživotné vzdelávanie*. [online]. 2008 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://www.europarl.europa.eu
9. EUROACTIV. *Nezamestnanosť nás bude trápiť ešte dlho po kríze.* [online]. 17. september 2009. [cit. 2014-05-02]. Dostupné na internete: http://www.euractiv.sk
10. EUROPEAN COMMISSION. *Transferability of Skills across Economic Sectors, elaborated by RPIC-ViP in cooperation with experts.* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=784&langId=en/
11. FEDIČ, D. A KOL. *Komunikácia a komunikačný tréning je sprostredkovať informácie. Praktikum vysokoškolskej pedagogiky pre doktorandov*. Trnava: MtFSTU, 2010. 53 s. ISBN 80-89220-37-1.
12. FELDT, R.C. ET AL. Measurement Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2011, 44-92. ISSN 0748-1756.

13. GRAHAM, S. W., GISI, S. L. Adult undergraduate students: What role does college involvement play. *NASPA Journal*. 2000, **38**(1), 99-121. ISSN 1940-7882.
14. HANZELOVÁ, E. *Tisíce absolventov sú bez práce.* [online]. 23. august 2010 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://www.softimex.sk
15. HARGAŠOVÁ, M. *Problémy adaptácie študentov na vysokú školu*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, 1992. 82 s.
16. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
17. HELLINGER, P., HECK, R. H. Exploring the principials contribution to Schooloffetiveness In: Obdržálek, Z., Polák, J. *Aktuálne otázky školského manažmentu*. Nitra: PdFUKF, 2007. ISBN 978-8094-087-4.
18. HRMO, R., KRPÁLKOVÁ-KREĽOVÁ, K. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: STU, 2010. 176s. ISBN 9788022732499.
19. HU, S., KUH, G. D., LI, S. The effect of engagement in inquiry-oriented activities on student learning and proffesional development. *Innovative Higher Education*, 2008, **33**, 71-81. ISSN ISSN 0742-5627.
20. HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučováni v kostce.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 102 s. ISBN 80-7178-220 -3.
21. HVOZDÍK, S. A KOL. *Vybrané kapitoly zo školskej psychológie*. 1. vydanie. Prešov: Vienala, 1999. 402 s. ISBN 80-88922-03-8.
22. CHANG, E.C. ET AL. Relation between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: Is stress a mediating variable? *Personality and Individual Differences.* 2007, **42**, 135-144. ISSN 0191-8869.
23. KEJDOVÁ, A. *Kríza z prechodu SŠ na VŠ (výsledky prieskumu).* [online]. 7. december 2011 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/krize-z-prechodu-ss-na-vs/
24. KLEŠTINCOVÁ, L. *5 dôvodov, prečo si tretina absolventov nedokáže nájsť prácu.* [online]. 5. decembra 2011 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://nemajnasalame.sk/news/12/5-dovodov-preco-si-tretina-absolventov-nedokaze-najst-pracu/
25. KOM. *Oznámenie Komisie Rade, Európskemu parlamentu, Európskemu hospodárskemu* a *sociálnemu výboru* a *Výboru regiónov* s názvom *Podpora plnohodnotnej účasti mladých ľudí* na *vzdelávaní, zamestnanosti* a *dianí* v *spoločnosti.* [online]. COM (2007) 498 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu
26. KORŠŇÁK, Ľ. *Aké šance majú dnes absolventi vysokých škôl na trhu práce?* [online]. 2012 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://profit.etrend.sk>.
27. KOVÁČ, J. Študenti chcú platiť za kvalitu, aj tak to nepomôže. [online]. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 4. februára 2009, 5 s. [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: www.uni2010.sk
28. KRAVČÁKOVÁ, G., DOLŽOVÁ, E. Marketingová koncepcia a koncepcia hodnotového manažmentu ako nástroj zvyšovania hodnoty vzdelania pre študenta. In: *Znalosti pro tržní praxi.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 208-213. ISBN 978-80-245-1908-1.
29. KREMSKÝ, P. *Čo hovoria študenti? Viac ako dve tretiny sa sťažujú na teoretické štúdium.* [online]. 22. január 2014 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://www.vysokoskolacidopraxe.sk
30. LEPEŇOVÁ, D. HARGAŠOVÁ, M. *Kariéra v meniacom sa svete*. Bratislava: MPC, 2012. 80 s. ISBN 978-80-8052-407-4.

31. LOVE, P. Adjustment to College. In J. W. Guthrie (Eds.). *Encyclopedia of Education* 2nd ed. New York: Macmillan, 2003. 4000 p. ISBN 9780028655949, pp. 42-45.
32. OBDRŽÁLEK, Z. A KOL. *Všeobecná Didaktika*. Bratislava: UK, 2003. 87 s. ISBN 80-223-1772-1.
33. ONUFEROVÁ, M. *Nezamestnanosť zase mierne stúpla pre absolventov*. [online]. 21. október 2013. [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://ekonomika.sme.sk/c/6977835/nezamestnanost-zase-mierne-stupla-pre-absolventov.html#ixzz2ue98kF7E
34. PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN80-89018-97-1.
35. PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Bratislava: IRIS, 2007. 120 s. ISBN 808901805X.
36. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 311s. ISBN 8089018645.
37. PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
38. SADOVSKÁ, E. *Nezamestnanosť mladých je problém, s ktorým bojujú všetky krajiny Európskej únie.* [online]. 12. jún 2013 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: http://www.cas.sk/clanok/252971/nezamestnanost-mladych-lame-rekordy-kde-ziskat-peniaze-na-podnikanie.html
39. SIROTOVÁ, M. *Vyučovacie metódy v práci vysokoškolského učiteľa.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010. 174 s. ISBN 978-80-8105-201-9.
40. STEHLÍKOVÁ, N. Využití videozáznamů pro rozvoj didaktických znalostí obsahu budoucích učitelů matematiky. In: Janík, T., Černá, M., Dvořáková, M. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů.* Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7315-176-8, s. 111-117.
41. ŠLOSÁR, R.. NOVÁK, J. *Didaktika odborných ekonomických premetov*, 2. vydanie. Bratislava: Ekonóm, 2009. 192 s. ISBN 978-80-225-2730-9.
42. TRNKOVÁ, J., MÁZOROVÁ, H., HURŇÁKOVÁ, J., MELIŠOVÁ, K. *Didaktické modely a nové metódy vyučovania s využitím IKT na ZŠ a SŠ.* Bratislava: Infovek, 2000. 83 s. ISBN 80-89017-00-2.
43. TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Laura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-808078-198-9.
44. VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávaní*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

Výzkumný záměr, projekt

Príspevok je výsledkom riešenia inštitucionálneho projektu IP KSV TUKE 2013 Úvod do vysokoškolského štúdia a čiastkovej úlohy vedeckého projektu MŠVVaŠ SR KEGA č. 015TUKE-4/2013 Príprava predmetu Základy podnikateľských zručností pre neekonómov.

Kontaktné údaje

PhDr. Daniela Hrehová, Ph.D.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra spoločenských vied
Vysokoškolská 4, 040 02 Košice
Tel: 00421-556024301
email: daniela.hrehova@tuke.sk

STRATÉGIE TVORIVÉHO VYUČOVANIA V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

CREATIVE TEACHING STRATEGIES IN PRIMARY ENVIRONMENTAL EDUCATION

Brigita Lehoťanová

Abstrakt

Príspevok prezentuje náš výskumný projekt. Cieľom projektu je pripraviť publikáciu zameranú na využitie stratégií tvorivého vyučovania v environmentálnej výchove na primárnom stupni vzdelávania. Spájajúcou stratégiou bude stratégia tvorivého písania. Environmentálnu výchovu chápeme ako prierezovú tému, ktorú možno realizovať v rozličných vyučovacích predmetoch na primárnom stupni vzdelávania.

Kľúčová slova: *environmentalistika, prierezové témy, primárna edukácia, stratégie tvorivého vyučovania, tvorivé písanie, spolupráca, spájanie*

Abstract

The paper presents our research project. The project is aimed at preparing a publication on use of creative teaching strategies in teaching environmental topics within the primary level of education. The joining strategy will be the creative writing. The environmental education is treated as a cross-sectional topic that can be implemented in various subjects within the elementary level of education.

Key words: *environmental education, cross-sectional topics, primary education, creative teaching strategies, creative writing, cooperation, connecting*

1. ÚVOD

V našom príspevku by sme chceli predstaviť náš nový grantový projekt, ktorý vznikol v spolupráci dvoch univerzít: Univerzity Komenského v Bratislave a Masarykovej univerzity v Brne. Projekt sa bude realizovať na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. O grant sme požiadali Kultúrnu a edukačnú grantovú agentúru Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Projekt vychádza z koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy. Ide o personalistickú teóriu, ktorej cieľom je rozvoj kognitívnych i nonkognitívnych funkcií osobnosti. Naše výskumy i výskumy Zelinu, Zelinovej, Blaška, Portíka, Horňáka, Svetlíkovej a ďalších potvrdzujú účinnosť tejto koncepcie. Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy je východiskom súčasnej reformy školstva na Slovensku. Uplatňovanie stratégií tvorivého vyučovania preto považujeme za opodstatnené.

2. STRATÉGIE TVORIVÉHO VYUČOVANIA

Pod stratégiou rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti.

F. E. Williams (1972) uvádza tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- učte pomocou paradoxov,
- učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí,
- učte pomocou analógií,

- učte žiakov vidieť a chápať rozdiely, protiklady,
- klaďte podnecujúce otázky,
- používajte príklady na zmenu, dynamiku,
- používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia),
- umožnite žiakom hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie,
- učte žiakov výskumne pracovať,
- budujte toleranciu k viacznačnosti, viacvýznamovosti,
- umožnite intuitívne vyjadrovanie,
- učte žiakov nie prispôsobovať sa, ale napredovať, rozvíjať,
- veďte žiakov k tomu, aby študovali životopisy a prácu tvorivých ľudí,
- žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie,
- rozvíjajte tvorivé videnie žiakov,
- cvičte tvorivé počúvanie,
- rozvíjajte tvorivé čítanie,
- cvičte tvorivé písanie.

Integrujúcou stratégiou v našom projekte je stratégia tvorivého písania. Výborne ju možno kombinovať s inými stratégiami tvorivého vyučovania.

3.TVORIVÉ PÍSANIE

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 sa priamo odporúča využívať tvorivé písanie. K tvorivému písaniu zaraďujeme rozličné činnosti, ktorých spoločným znakom je písomná forma divergentnej verbálnej produkcie. Na tvorivé písanie sa v odbornej literatúre často hľadí len ako na prostriedok rozvíjajúci komunikačnú kompetenciu. Keď hovoríme o komunikačnej kompetencii, máme na mysli súhrn predpokladov, vlastností, vedomosti človeka, ktoré sú potrebné na používanie primeraných jazykových a mimojazykových prostriedkov v komunikačných situáciách so zreteľom na kultúrne zvyklosti a na osobnosť príjemcu tak, aby bol dosiahnutý komunikačný zámer. Z hľadiska získania komunikačnej kompetencie je dôležité naučiť recipovať i produkovať reč v ústnej i v písomnej podobe.

Tvorivé písanie však môže umožňovať utvárať i spojenie poznatkov z rozličných predmetov a tak sa podieľať na vytváraní pevnejšieho poznatkového systému žiaka. Tvorivé písanie spolu s ostatnými stratégiami podporuje aktívne poznávanie sveta i seba samého a pozitívne vplýva na to, aby sme boli tvorivejší, múdrejší a lepší ľudia. Má vplyv na kognitivizáciu , emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a kreativizáciu osobnosti.

Podľa M. Zelinu (2006, s. 14) cvičenia tvorivého písania ovplyvňujú tieto intelektuálne procesy a vlastnosti osobnosti:

„Vnímanie: vnímanie všetkých stránok predmetu, presné pozorovanie, všímavosť, postreh (najmä k nevýznamným, zvláštnym detailom, náhodným javom), prístupnosť dojmom, estetická senzitivita.

Myslenie: divergentné myslenie, usudzovanie a riešenie zložitých problémov, tvorenie predpokladov, hypotéz, vhľad do situácie, kombinácia a integrácia myšlienok, horizontálne aj vertikálne myslenie, transformácia, variačné myslenie, kontrastné a dialektické myslenie, vysoké abstrakcie, orientácia na symbolické ekvivalenty, cit pre analógie, obratnosť v používaní logických a intuitívnych procesov, cvičenie asociácií.

Reč: novotvary a odchylná syntax, expresivita, premenlivá dikcia, zaujímavá intonácia, vyjadrovanie gestami a mimikou, bohatý slovník, estetickosť a elegancia vo vyjadrovaní,

jazykový cit, kladenie otázok, vyjadrovanie „rozpracovaných“ myšlienok, tvorenie metafor, imaginatívne hry.

Schopnosti: vyššia inteligencia a intelektová kapacita, fluencia, flexibilita, originalita, citlivosť k problémom, nedostatkom a disharmónii, konštrukcia a formulácia problémov, reštrukturalizácia, elaborácia, metodickosť, precíznosť, estetické cítenie, schopnosť poodstupiť od faktov.

Osobnostné rysy a vlastnosti, ktorých je veľký počet z oblasti záujmov, motivácie, potrieb, prekonávania prekážok, citovej stability, etiky, sebadôvery, sebaregulácie, a i.“

Tvorivé písanie možno využiť vo všetkých vzdelávacích oblastiach a v prierezových témach. Samozrejme, v rozličnej miere. Vzdelávacie oblasti a prierezové témy vymedzuje Štátny vzdelávací program ISCED 1(2008, s. 10): „Prierezové témy sa prelínajú vzdelávacími oblasťami. Odrážajú aktuálne problémy súčasnosti, sú určitým návodom na ich prevenciu a riešenie, ale zároveň slúžia aj na prehĺbenie základného učiva, zdôraznenie aplikačného charakteru, majú prispieť k tomu, aby si žiaci rozšírili rozhľad, osvojili si určité postoje, hodnoty, rozhodovanie. Prepájajú rôzne oblasti základného učiva, prispievajú ku komplexnosti vzdelávania žiakov a pozitívne ovplyvňujú proces utvárania a rozvíjania kľúčových kompetencií (spôsobilostí) žiakov. Môžu sa vyučovať v rámci jednotlivých učebných predmetov alebo formou kurzov, prípadne samostatného voliteľného predmetu.“ K prierezovým témam patrí: mediálna výchova, dopravná výchova, multikultúrna výchova, osobný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, ochrana života a zdravia, tvorba projektu a prezentačné zručnosti.

4. PRIEREZOVÁ TÉMA – ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA

V našom projekte sa chceme prioritne venovať environmentálnej výchove. Táto prierezová téma sa môže realizovať v rôznych predmetoch. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 (2008, s. 20) je jej cieľom: „prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť dokázať vnímať vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím vo svojom okolí ale uvedomovať si aj dôležitosť vnímania životného prostredia a jeho ohrozenia na celom svete. Dôležité je, aby žiaci získali vedomosti, ale aj zručnosti, ktorými môžu pomáhať životnému prostrediu jednoduchými činnosťami, ktoré sú im primerané – chrániť rastliny, zvieratá, mať kladný vzťah k domácim zvieratám ale aj k zvieratám v prírode.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 vyžaduje, aby sa žiaci venovali tvorivým aktivitám. Na strane 17 sa uvádza: „Od žiaka sa očakávajú najmä jeho autentické, tvorivé riešenia úloh.“ Úlohy, ktoré rozvíjajú tvorivosť delí M. Zelina (1999) podľa miery alebo komplexnosti rozvoja tvorivosti:

1. antirigidne úlohy,
2. úlohy na tvorivé vnímanie sveta,
3. úlohy na rozvíjanie imaginácie, predstavivosti, fantázie,
4. úlohy na rozvíjanie fluencie, flexibility, originálnosti a elaborácie,
5. úlohy formulované ako problémy.

Takto možno triediť aj cvičenia tvorivého písania. Pri tvorivom písaní sa žiaci učia vyjadrovať svoje myšlienky a emócie, učia sa neuspokojiť sa s prvým nápadom, učia sa korigovať text po obsahovej aj po formálnej stránke. Rozvíja sa schopnosť produkovať

množstvo rozmanitých jedinečných a po formálnej stránke dobre spracovaných nápadov. Žiaci sa učia riešiť problémy.

Výskumy medzinárodných štúdií PIRLS opakovane poukazujú na problémy našich žiakov riešiť najmä úlohy, ktoré sú zamerané na vyššie poznávacie procesy. Preto práve takýmto úlohám chceme venovať väčšiu pozornosť. Vedieme záverečné práce vychádzajúce z koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy, v ktorých študenti pripravujú programy, v ktorých využívajú stratégie tvorivého vyučovania pri realizácii prierezových tém. Vo svojich prieskumoch overujú študenti účinnosť vzdelávacích programov. Potvrdzuje sa efektívnosť týchto programov. Žiaci výrazne lepšie riešia úlohy na vyššie poznávacie procesy. Rozdiel medzi vstupnými a výstupnými meraniami bol vo všetkých prípadoch štatisticky významný. Dôležitým benefitom je, že žiakov práca zaujímala. Boli aktívni, vnútorne motivovaní učiť sa. Z hľadiska efektívnosti vyučovacieho procesu je to dôležité.

Cieľom enviromentálnej výchovy je i budovanie kladného postoja k ochrane životného prostredia. Splnenie takéhoto cieľa nie je možné rozvíjaním len kognitívnej stránky osobnosti. Úlohy, ktoré žiaci riešia by mali rozvíjať i nonkognitívnu stránku osobnosti. Významné miesto má emocionalizácia, motivácia, axiologizácia a autoregulácia, socializácia a kreativizácia osobnosti.

Pripravovaný projekt rešpektuje princípy Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov zákona o výchove a vzdelávaní z mája 2008. Medzi základné princípy patrí: "posilnenie výchovnej stránky výchovnovzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špeciálnymi výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a riadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť." Náš projekt sa usiluje o takéto využitie stratégií tvorivého vyučovania.

Zároveň budeme uplatňovať aj stratégie humanistickej výchovy. Pod stratégiou humanistickej výchovy rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní, ktorého cieľom je humanizácia osobnosti. V humanistickej výchove navrhuje J. H. Ellens (1990) uplatňovať tieto stratégie:

- Opatera– bezpodmienečne pozitívne prijímanie človeka.
- Posilňovanie ega – rozvoj myslenia a cítenia, uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie.
- Reflexia citov – rozpovedanie prežívania, komunikácia citov, postojov.
- Reflexia skúseností – rozpovedanie vlastných príbehov a spätná väzba zameraná na zdokonalenie, uvedomenie si seba samého.
- Interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie skutočnosti, prípadne pokusu manipulovať seba alebo iných ľudí.
- Analýza vzorov – nadväzuje na interpersonálnu analýzu, zameriava sa na preferovanie efektívnejšieho nemanipulujúceho správania sa.
- Podnecovanie – systém odmien za pozitívne sebabaaktualizujúce správanie sa.
- Sebaodhalenie – vedie k odhaľovaniu vlastných slabých stránok a k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak ich nemožno prekonať.
- Hodnotová orientácia – pomoc pri vytváraní hodnotového systému osobnosti. Prehodnocovanie skúseností – s cieľom uvedomenia si disfunkčných dôsledkov a možností ich odstránenia.
- Uvedomenie si seba, svojho tela – registrovanie informácií vysielaných vlastným telom.
- Interpretácia – vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré umožňujú nový pohľad na správanie osobnosti.

Uvedené stratégie prispievajú k rozvoju nonkognitívnych funkcií.

5. HLAVNÝ VÝSTUP GRANTOVÉHO PROJEKTU A JEHO OVEROVANIE

Hlavným výstupom grantového projektu bude publikácia, ktorá bude patriť k základnej literatúre k vyučovacím predmetom kreatívne písanie a environmentálna výchova, ktoré sú v študijnom programe na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Publikácia bude môcť inšpirovať i odbornú pedagogickú verejnosť, ktorá má záujem o celoživotné vzdelávanie. Bude obsahovať teoretický úvod do riešenej problematiky a aplikačnú časť vo forme konkrétnych návrhov na činnosť. Budeme uvádzať návrhy na projektové a problémové vyučovanie. Preferovať budeme aktivizujúce vyučovacie metódy a formy práce. Využívať budeme spoluprácu školy s rôznymi inštitúciami. Námety budú overené v praxi. Členovia riešiteľského kolektívu budú zisťovať a zaznamenávať skúsenosti s využitím návrhov najmä z hľadiska týchto otázok:

- Aké zmeny nastali u detí mladšieho školského veku v porozumení danej problematike?
- Ako sa zmenil postoj detí mladšieho školského veku k životnému prostrediu?
- Aké zmeny nastali v komunikačnej oblasti?

Ako výskumné nástroje sme si zvolili postojové škály, dotazník a analýzu žiackych produktov.

Náš grantový projekt je trojročný. Prvý rok bude zameraný na štúdium literatúry, odborné konzultácie, zbieranie a spracovávanie materiálu, písanie publikácie. V druhom roku budeme pripravovať a overovať výskumné nástroje. Budeme overovať návrhy aktivít v pedagogickej praxi a na základe výskumu ich upravovať. V treťom roku prebehne recenzné konanie a príprava publikácie na do tlače. Publikáciu budeme prezentovať na odbornom seminári. V tomto roku sa uskutoční i obhajoba záverečnej správy grantového projektu. V priebehu rokov 2015 – 2017 budeme prezentovať získané poznatky na vedeckých konferenciách doma a v zahraničí.

V súčasnosti prebieha schvaľovacie konanie. Náš projekt bol vo vstupnom hodnotení posúdený kladne a postúpil do druhého kola hodnotenia.

6. ZÁVER

Náš výskumný projekt spája dve univerzitné pracoviská, ktoré dlhodobo spolupracujú. Poukazuje na možnosti spájania vzdelávacích oblastí prierezovou témou. Prezentuje možnosti spájania stratégiou tvorivého písania. Zdôrazňuje dôležitosť spájania výchovy a vzdelávania. Tento projekt sme pripravili, aby sa žiaci naučili vnímať veci v súvislostiach, integrovať svoje poznatky, aby sa komplexne rozvíjala ich osobnosť. Považujeme za dôležité, aby sa žiaci naučili nie len samostatne pracovať, ale aj spolupracovať v záujme dobrých cieľov. Domnievame sa, že spájanie, spolupráca má význam.

Použitá literatura

1. ELLENS, J. H. Actualization therapy. In *D. G. Benner (ed.) Baker encyklopedia of psychology. Baker Books* House Grand Rapids 1990.
2. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED1primárne vzdelávanie,* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. [cit. 2014-10-04]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statnyvzdelavaciprogram-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej

3. WILLIAMS, F. E. 1972. *A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process*. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Clifs 1972.
4. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2014-10-04]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/att/4593.pdf
5. ZELINA, M. *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MC, 1999. ISBN 80-8041-257-X.
6. ZELINA, M. Tvorivé písanie. In: *Zborník zo sympózia tvorivého písania.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006. s. 14. ISBN 80-7164-409-9.

Výzkumný záměr, projekt
Príspevok bol vytvorený v rámci Projektu KEGA č. 082UK-4/2015, ktorý je momentálne na schvaľovacom konaní v Komisii č. 3 pre obsahovú integráciu a diverzifikáciu vysokoškolského štúdia v Kulturnej a edukačnej grantovej agentúre Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Kontaktní údaje
PaedDr. Brigita Lehoťanová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel: +421 2 50 222 155
email: brigita.lehotanova@gmail.com

MODERNIZACE VÝUKY ODBORNÉHO JAZYKA VYUŽITÍM INTERAKTIVNÍ METODY

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE TEACHING USING INTERACTIVE METHOD

Anna Horňáková

Abstrakt

V súčasnej dobe tradičné vzdelávanie je potrebné nahradiť vzdelávaním založeným na interaktivite a modernizácií vyučovacieho procesu. Využitie interaktívnych metód vo výučbe odborného jazyka zefektívňuje a zatraktívňuje výučbu, súčasne rozvíja tvorivosť a motiváciu študentov.

Kľíčová slova: *interaktívna metóda, modernizácia, vzdelávanie, vyučovací proces, odborný jazyk.*

Abstract

Nowadays traditional education should be replaced by learning based on interactivity and modernization of the teaching process. The use of interactive methods in professional language teaching creates the teaching process more efficient and attractive, it developes creativity and motivation of students as well.

Key words: *interactive method, modernization, education, teaching process, professional language.*

1 ÚVOD

Výrazné zmeny vo vzdelávaní, nové školské reformy, premeny škôl, nové požiadavky na učiteľa a študenta si vyžadujú tvorivé myslenie, flexibilitu a schopnosť reagovať na tieto zmeny. Pre dnešnú vyspelú spoločnosť je typický neustály nárast poznatkov, ktoré škola už nemôže sprostredkovávať tak, ako bolo zvykom v tradičnom vzdelávaní., ale je potrebné uplatňovať vo všetkých typoch vzdelávania nové vyučovacie metódy založené na interaktivite a modernizácii výučby. Učenie podľa Lojovej a Vlčkovej (2011) predstavuje celoživotný proces, preto je potrebné i po ukončení vysokej školy rozvíjať alebo aspoň udržiavať dosiahnutú úroveň kompetencií, inak môže dôjsť k rýchlemu zabúdaniu.

Moderná doba si žiada modernú školu, moderné metódy a formy vyučovania spojené s výraznejšou kreativitou a zvýšenou motiváciou študentov. Akékoľvek vyučovacie metódy nie je možné uplatňovať bez cielenej spolupráce založenej na vzájomnej súčinnosti učiteľa a študentov, ako aj študentov medzi sebou. Využitie interaktívnych metód pri výučbe zdôrazňuje možnosť asistovania študentov, aby nadobúdali istú formu spoluúčasti na výbere a hodnotení možnosti učenia sa (Murphy, 2008, 85). Interaktívna výučba dáva jedinečnú možnosť učiteľovi vytvoriť aktivity a úlohy aj pre slabšie prospievajúcich študentov, aby sa vzbudil záujem o učenie aj u týchto študentov (Ilavská, 2011, 16). Keďže počas interaktívnej vyučovacej hodiny je možné ozvučenie učebného materiálu, obrázkov, študent si pútavou formou (vidím, počujem, napíšem) rýchlo zafixuje nové poznatky a osvojí učivo. Pripojenie na internet umožňuje prácu so študijnými materiálmi a pomôckami, ktoré pedagóg používa. Tvorivosť študenta sa môže uplatniť viacnásobne, napr. pri riešení úloh, tvorbe otázok, hľadaní odpovedí, pri vlastných prezentáciach a pod.

1.1 Definícia a charakteristika interaktívnej metódy

Pojem **metóda** pochádza z gréckeho slova methodos a v preklade znamená cestu za niečím, postup, spôsob. Metóda je zámerný, cieľavedomý, uvedomelý postup, smerujúci k dosiahnutiu stanového cieľa (Petlák, 2004). Cirbes (1990, 85) definuje didaktickú metódu ako "systémové didaktické usporiadanie učiva v súčinnosti učiteľa a študentov v súlade s didaktickým princípom a v spojitosti s didaktickými prostriedkami materiálnej povahy a organizačnými formami výučby, zamerané na racionálne dosahovanie stanovených cieľov výučby". Zmeny prístupu učiteľov k novým metódam vyučovania s využitím interaktívnej výučby môžu výrazne prispieť k zvýšeniu motivácie študentov a k efektívnejšej a pútavejšej výučbe daného vyučovacieho predmetu.

Pri výbere metód a foriem vzdelávania je potrebné akceptovať vek študentov, predchádzajúce vzdelanie a predchádzajúcu prax. Pri vymedzení pojmu didaktickej metódy vychádzame z analýzy jej vzťahu k objektívnym a subjektívnym činiteľom didaktického procesu – k cieľu, obsahu, princípom, prostriedkom, organizačným formám výučby, vyučujúcemu a študentom. V súčasnom výskume dochádza ku kombinovaniu rôznych metód v závislosti na výskumnej otázke. Voľbu vyučovacej metódy ovplyvňuje: druh a stupeň školy; charakter predmetu; cieľ, téma, psychologická charakteristika študentov a triedy ako celku, zaradenie metódy do systému iných metód, osobnosť učiteľa a ešte mnoho ďalších faktorov. Zvažujeme pritom aj možné princípy a zákonitosti výchovno-vzdelávacieho edukačného procesu; obsah učiva a konkrétne témy, ciele a úlohy vyučovacieho procesu, vekové, fyzické a psychické charakteristiky učiacich sa, úroveň pripravenosti učiteľov, charakteristiku skupiny učiacich sa, osobitosti vonkajších materiálnych a priestorových podmienok, skúsenosti učiteľov a úroveň ich teoretickej a praktickej prípravy; schopnosť zvládnuť určité metódy a prostriedky ako aj osobnostné vlastnosti učiteľa (Obdržálek, 2000). Každá z vyučovacích metód má svoje špecifické slabé a silné stránky, učiteľ môže použiť viac rôznych metód, pričom každá z nich má svoje obmedzenia a často sa hodia pre zisťovanie len určitého typu stratégií učenia (Lojová, Vlčková, 2011, s. 159).

1.2 Rozdelenie

K jednotlivým fázam vyučovacieho procesu môžeme zaradiť tieto metódy:

motivačné metódy:	úvodné (motivačné rozprávanie, rozhovor, demonštrácia)
	priebežné (motivačné výzvy, aktualizácia obsahu, uvedenie príkladu z praxe)
metódy expozičné:	monologické, názorné demonštračné, metódy umožňujúce heuristicky prístup, metódy samostatnej práce
metódy fixačné:	metódy cvičenia, precvičovania na príkladoch, opakovania vedomostí.

1.3 Využitie

Vybrané interaktívne metódy a ich možnosť využitia pri výučbe problematiky cudzojazyčnej komunikácie (Horňáková, 2011).

Z metód monologických je možné využiť metódu diagnostikovania a výskumu stratégií, pozorovania, výkladu, vysvetľovania, prednášky vo forme interaktívnej prednášky. Ide o postup, keď učiteľ v priebehu svojho monológu vstupuje do interakcie so študentmi, pričom sa študentom kladú otázky, zadávajú jednoduchšie učebné úlohy, napr. priraďovanie, odkrývanie alebo presúvanie objektov. V priebehu výkladu je možné využiť tzv. "provokačný princíp", ktorý spočíva v tom, že učiteľ vyslovuje sporné tvrdenia, ktoré sú motivujúce a didakticky prínosné pre študentov. Ak študenti začnú učiteľovým tvrdeniam oponovať, mení sa klasický výklad na interaktívny, teda na dialogickú metódu (možné využitie pri výučbe, napr.

problematiky asertivity v práci zdravotníckeho pracovníka). Medzi stratégie pozorovania patrí spolupráca so spolužiakmi, žiadanie o verifikáciu, práca so slovníkom, použitie mimiky alebo gestikulácie na oznamovanie informácie. Je taktiež vhodné kombinovať pozorovanie s verbálnymi výpoveďami, či obohacovať výpovede informáciami so súbežného pozorovania. Môžeme napr. pozorovať jedinca pri realizácií jazykovej úlohy a súčasne alebo po ukončení nechať jedinca verbalizovať svoj postup. Pozorovanie je dôležitou metódou obzvlášť pri diagnostikovaní stratégií učenia učiteľom vo výučbe. Učiteľ si môže vytvoriť predstavu o tom, ako študent postupuje pri riešení úlohy, aký čas je potrebný na riešenie určitej činnosti, atď.
Monologická metóda môže mať aj podobu tzv. inštruktáže s obsiahnutím určitej úlohy, napr.: rozoberte modelovú situáciu a zhodnoťte správny postup, kde je možné využiť vpisovanie a vykresľovanie na interaktívnu tabuľu. Pokiaľ s postupom nesúhlasíte, navrhnite iný postup, ktorý znázornite na interaktívnej tabuli.
Metódu inštruktáže je potrebné doplniť ďalšou metódou napr. inscenačnou alebo využitím širšej inštruktáže v súvislosti s praxou, napr. riešením video úloh.

Možné využitie monologických metód: výučba problematiky komunikačný cyklus, štýly komunikácie, neverbálna komunikácia, asertivita.
Metódy práce s textom**.** Pri výučbe sa najviac dá využiť práca s textom produktívnej povahy, kde text podnecuje tvorivú činnosť študenta, napr. riešením audio úloh.

Z metód dialogických alebo priamych najpoužívanejšie sú napr. rozhovor (interview), či diskusia, čo môžeme vhodne kombinovať s využitím rôznych doplňovacích, vpisovacích alebo premiestňovacích cvičení s využitím interaktívnej tabule.
Rozhovor v skupinách v rámci činnosti vyplývajúci z použitia inscenačnej metódy, kde je možné využiť zapisovanie otázok a odpovedí na interaktívnu tabuľu. Pozitívnou stránkou interview je, že sa môžeme opýtať na to, čo nás zaujíma a zachycujeme aj kontext. Slabou stránkou tejto metódy je, že väčšina študentov pri výpovedi o svojich stratégiach potrebuje osobu, ktorá koriguje tematické zameranie, podnecuje k vyjadreniu a pod. Pri dialogických metódach je potrebné využiť princíp "vrátenia otázok do pléna", triedy. Učenie je schopnosť riadenia diskusie študentov s cieľom rozvoja komunikatívnych schopností. Nutnosťou je sledovať aj neverbálne prejavy študentov. Rozhovor umožňuje využívať aktivitu študentov. Učebný rozhovor má reprodukčný charakter. Heuristický rozhovor je produktívny, problémový, jeho hlavným cieľom je naučiť študentov riešiť problémy, rozvíjať ich myslenie a tvorivosť a práve tento druh rozhovoru je dôležité použiť interaktívnu tabuľu. Napr. na otázku: „V čom vidíte príčiny nevhodnej komunikácie medzi sestrou a pacientom?“ odpovede každej skupiny študentov môžu byť zaznamenané na tabuľu, môžeme ich porovnávať, analyzovať s ukážkami z internetu.
Diskusia: ak je didakticky cieľavedome usmerňovaná, učí disciplinovane a angažovane myslieť. Diskusia je prostriedkom k navykaniu verejne vystupovať a zušľachťovať kultúru ústneho prejavu, zároveň sa prezentovať pred verejnosťou. Prehraním ukážky zameranej na posluch môžeme poukázať na chyby diskutujúceho.

K metódam dialogickým a zároveň problémovým môžeme zaradiť aj **metódy tvorivého charakteru** s využitím problémových úloh vedúcich k rozvoju kreativity študentov. Napr. brainstorming, bzučiace skupiny (buzz groups), analýzu prípadu (case study), hranie rolí (roll play), atď.
Možné využitie: pri modelových situáciách, v rozhovore, pri reagovaní na rôzne reakcie pacientov a ich problémy. Z metód nepriamych sú najznámejšie metóda dotazníka, myslenie nahlas, denníky, záznamové listy, voľné písomné výpovede alebo grafické techniky.

Vyučovacie metódy s využitím interaktívnej tabule, elektronickej učebnice, videa, dataprojektoru, počítača sú v súčasnosti nenahraditeľné pri upevňovaní spájania teórie s praxou hlavne pri vyučovaní odborných predmetov.

Problémové metódy sú v dnešnej dobe považované za jedny z najmodernejších motivačných metód pri využití interaktívnej tabule, ich podstatou je objavovanie nových poznatkov intenzívnym myslením, induktívnou či deduktívnou formou. Pri ich riešení študenti objavujú doposiaľ nepoznané a vytvárajú nové riešenia. Vyvrcholením úsilia učiteľa je doviesť študenta k samostatnému mysleniu a schopnosti objavovania informácií. Mojžíšek (1988, 156) hovorí "… problémové metódy nie sú len prostriedkom pre získavanie nových poznatkov, ale sú i obsahom vzdelávania - študent sa musí postupne naučiť samostatne myslieť." Metódy riešenia problému (dialogické, problémové, projektové a i.) patria do veľkej skupiny problémových metód, ktoré charakterizujú tzv. problémové vyučovanie s využitím interaktívnej tabule, kde sa dajú praktizovať rôzne úlohy ako napr. zaradenie správneho slova do stĺpca, priradenie obrázku, opravenie písmena v slove, atď.
Názorné metódy zvyšujú efektívnosť vyučovania s prevažujúcim názorne - obrazným myslením pri využití interaktívnej tabule, kde umožňujú použiť video napr. na identifikáciu rôznych častí tela, orgánov a vnútorného prostredia, ktoré je možné sledovať v 3D obraze.
Brainstorming znamená v preklade "búrku mozgu" (brain = mozog, storm = búrka), môže byť užitočnou metódou taktiež v spojitosti s interaktívnou tabuľou. Metóda brainstormingu je založená na nasledovných princípoch:

1. princíp úplnej voľnosti nápadov
2. princíp produkcie kvantity nad kvalitou
3. princíp straty autorského práva
4. princíp zákazu kritizovania

Cieľom tejto metódy je získanie čo najväčšieho počtu návrhov, postojov, názorov a myšlienkových nápadov v čo najkratšom čase. Metóda sa môže použiť napr. pri výučbe slovnej zásoby v cudzích jazykoch. Metóda brainstormingu má zvláštnu prednosť - zjednocuje skupinu. Variantom brainstormingu je **brainwriting**, avšak nápady sú prezentované v písomnej podobe na interaktívnej tabuli, buď jednotlivcom alebo skupinou. Vhodné je jej využitie aj u málo komunikatívnych študentov, ktorí majú zábrany verejne komunikovať. Výhodou je odstránenie zábran pred verejným vystupovaním.
Možné využitie: úvodná hodina vyučovania odbornej komunikácie v cudzom jazyku zameraná na predstavenie sa študentov v skupine.

Heuristická metóda analýzy prípadu (case study) - je metóda založená na prešetrení, analýze a diagnóze podrobného popisu problému alebo situácie. Problém môže byť skutočný alebo simulovaný, metóda si vyžaduje ponorenie sa do problému a jeho následné rozlúštenie. Ďalší variant metódy môže nastať tam, kde je prípad už rozvinutý a odhalený, študenti určujú napr. slovesá, majú ich vypísať na tabuľu, prípadne dej príbehu, čo sa pravdepodobne odohrá ďalej, na koniec nasleduje prehranie celého prípadu, názornej ukážky s využitím videa alebo internetu.
Táto metóda sa dá využiť pri sprístupňovaní teoretických vedomostí a praktických skúseností, napr. keď študenti analyzujú problém alebo situáciu, v ktorej nevedeli správne reagovať.

Aktivizujúce metódy vedú vyučovanie tak, aby boli výchovno-vzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej činnosti študentov, pričom sa dôraz kladie na riešenie problémov (Maňák, Švec 2003). Pri výučbe problematiky odbornej komunikácie je dôležité uplatniť

učenie eduktívnou hrou napr. hraním sociálnych rolí, tvorivou dramatizáciou, kde sa taktiež využíva učenie problémové, tvorivé a činnostné.

Hranie rolí (role play) - táto metóda umožňuje demonštráciu schopností, nápadov, predstáv a pocitov v simulovaných situáciách na základe skutočnej životnej skúsenosti. Hranie rolí je hodnotná vyučovacia metóda hlavne pre výučbu odborného predmetu. Umožňuje študentom zvládať náročné situácie a spätne uvedomiť si správanie, postoje a schopnosti iného jedinca, ale aj svoje.
Možné využitie: Táto metóda je veľmi produktívna pri výučbe verbálnej i neverbálnej komunikácie, vyučujúci môže využiť rôzne ukážky z internetu, ktoré sú premietané na interaktívnu tabuľu a následne sú precvičované v dvojiciach alebo v skupinách.

Medzi vhodné metódy s využitím interaktívnej tabule pri výučbe cudzieho jazyka alebo iného odborného predmetu patrí aj **metóda kolotoču (carousel),** pri ktorej študenti sedia v kruhu tvárou von a druhá skupina študentov utvorí okolo nich druhý kruh tvárou do kruhu. Táto metóda je náročná na priestor a na čas, preto je vhodné ju využiť na hodinách ktoré sú organizované v dvojhodinových blokoch. Metóda umožňuje využitie interaktívnej tabule pri príprave či v skupine alebo jednotlivo, zvyčajne je spojená s premietaním obrázkov z internetu na tabuľu, s ktorými potom študenti pracujú v skupinách. Dobrá príprava na hodinu umožní učiteľovi kvalitnú výučbu, ktorá pokryje veľký objem informácií v relatívne krátkom čase hlavne vtedy, keď je podporená vhodným materiálom, ktorý upúta pozornosť študentov a je aj podnetom k ďalšiemu samovzdelávaniu po ukončení dvojhodinového bloku.

Akvárium so zlatou rybkou (gold fish bowl) - existujú **dve verzie tejto metódy,** a to otvorená a zatvorená. Stoličky musia byť usporiadané v dvoch kruhoch čelom do prostriedku. Skupina vnútorného kruhu aktívne diskutuje na určenú tému a skupina vonkajšieho kruhu pozoruje diskutujúcich, ktorí môžu využívať interaktívnu tabuľu ako pomôcku, kde sa zaznamenávajú dôležité slová, spojenia slov, otázky a pod. Po diskusii študenti z vonkajšieho kruhu komentujú svoje pozorovania a hodnotia svoje pocity. Pri metóde otvoreného akvária zostávajú v prostriedku dve stoličky neobsadené. Kedykoľvek v priebehu diskusie sa môže ktorýkoľvek člen z vonkajšieho kruhu premiestniť na voľnú stoličku a zapojiť sa do diskusie, prípadne napíše kľúčové slovo diskusie, otázku alebo odpoveď na interaktívnu tabuľu. Táto vyučovacia metóda vedie k nácviku objektívneho pozorovania celého procesu s využitím interaktívnej tabule.
Možné využitie: pri výučbe problematiky prejavov aktívneho počúvania, napr. prednášky, diskusie a pod.

Kruhy (rounds) - študenti sedia v kruhu a vyjadrujú sa k danej téme jeden po druhom, pričom môžu použiť interaktívnu tabuľu, kde sú zobrazené informácie alebo iné podrobnosti z internetu k diskutovanej téme, ktoré študenti môžu dopĺňať vlastnými poznámkami, či postrehmi.
Metóda kruhu môže byť využitá na mnohé účely**:** - na hodnotenie danej situácie; na riešenie problému; na pozitívnu motiváciu; na oboznámenie sa s problémom.
Možné využitie: pri verbálnej, ale aj neverbálnej komunikácii, keď chceme vyskúšať a vyjadriť pocity vyvolané nezáujmom inej osoby, študenti diskutujú tvárou v tvár.

Snehová guľa (snowballing) - začína sa tým, že na interaktívnu tabuľu sa napíšu kľúčové slová k danej téme, respektíve k nejakej úlohe, študenti dostanú individuálny čas na premyslenie témy (úlohy) a potom o nej diskutujú najskôr v dvojici, neskôr vo štvorici, atď.

…… skupiny sa spájajú tak dlho, až sa vytvorí celá skupina, ktorej hovorca prednesie riešenie úlohy. Práca v malých skupinách znižuje aktivitu dominantných študentov.
Možné využitie: devalvácia, elevácia v sociálnej komunikácii.

Pri všetkých aktivizujúcich metódach nesmieme zabúdať ani na metódy **reprodukčné**, napr. **inštruktáž,** ktorá sa realizuje pred začatím pracovnej úlohy s využitím interaktívnej tabule, kde sú napísané zadania úloh alebo cvičenia. Skupinovú inštruktáž uplatníme vtedy, keď sú študenti rozdelení do skupín. Priebežná inštruktáž je predovšetkým individuálna.
V súvislosti s modelovými situáciami je vhodné využiť pri výučbe nového učiva aj metódu **demonštračnú,** napr. premietnutím filmu z videa alebo internetu v kombinácii s metódou pozorovania a rozhovoru.

Situačné metódy - predmetom analýzy je ucelená reálna situácia konfliktnej povahy zo života resp. praxe pomocou využitia interaktívnej tabule, napr. doplňovaním rôznych spojení slov do vopred pripraveného dialógu, ktorý je napísaní na interaktívnej tabuli. Cieľom je vecný rozbor situácie, jadra problému, ale i rozbor správania aktérov danej situácie.
Táto metóda sa dá použiť pri výučbe problematiky asertivity a rôznych druhov správania sa, napr. budúcich zdravotníkov, manažérov alebo učiteľov.

Inscenačná metóda - vychádza z princípu situačnej metódy, vyžaduje praktické simulovanie a hranie určitej konkrétnej situácie. Metóda si vyžaduje komunikačné zručnosti a všeobecne precvičuje praktické uplatnenie teórie v modelových situáciách pomocou interaktívnej tabule, videa alebo internetu (Franková, Šupeľáková, 2014). Učiteľ by mal zadať študentom východiskovú situáciu a inštruktáž, potom demonštruje krátke ukážky rôznych situácií z praxe pomocou videa alebo len zvukovou nahrávkou. Po ukončení by mala nasledovať diskusia, respektíve simulovanie a hranie ukážkovej situácie v dvojiciach, či v skupinách. Podstatou môže byť problém vyplývajúci z konkrétnej situácie, napr. vstupný pohovor pri prijímaní do zamestnania, atď.

2 ZÁVER

Interaktívne vyučovanie umožňuje výučbu podľa predstáv vyučujúceho, ktorá je určená pre danú študijnú skupinu. Učiteľ ihneď odhalí v čom sa študentom darí, v čom majú nedostatky, čo ich zaujíma a na čom musia ešte dlhšie a viacej popracovať. Medzi dôležité výhody interaktívnej výučby je potrebné zdvôrazniť možnosť spolupráce pedagóga a študentov, rýchle a úspešné absorbovanie nových poznatkov, vlastnú tvorivosť, možnosť samostatnej práce študentov ako aj podieľanie sa na tvorbe vyučovacieho procesu.

Použitá literatúra

1. CIRBES, M. 1990. *Všeobecná didaktika pre vyučujúcich na 2. a 3. stupni škôl.* Košice: UPJŠ, 1990. 264s. ISBN 80-7097-053-7.
2. FRANKOVÁ, E., ŠUPEĽÁKOVÁ, L. *Implementácia interaktívnej tabule do predprimárnej edukácie,* Prešov: MPC, 2014, ISBN 978-80-8052-777-8.
3. HORŇÁKOVÁ, A. 2011. *Ako komunikovať v cudzích jazykoch úspešne a efektívne.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 146s. ISBN 978-80-555-0377-6.
4. ILAVSKÁ, M. 2011. Interaktívne metódy vo vyučovaní anglického jazyka. In *Zborník z konferencie Interaktívne vyučovanie – moderná forma vzdelávania*. Prešov dňa 7.2. 2011, ZŠ Československej armády 22, Prešov, s.16-18.
5. LOJOVÁ G., VLČKOVÁ K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cidzích jazyků,* Praha: Portál, s.r.o., 2011, 231s. ISBN 978-80-7367-876-0.

6. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
7. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metódy*. Praha: SPN, 1988, 2. vydanie, s.17.
8. MURPHY, L. 2008. *Supporting Learning Autonomy.* London: The open University, s. 85.
9. OBDRŽÁLEK, Z. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy.* Bratislva: UK, 2000. 91s. ISBN 80-223-1438-2.
10. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: Iris, 2004. 311s. ISBN 80-89018-64-5.

Výskumný zámer, projekt
projekt MŠ SR KEGA 049PU-4/2012

Kontaktné údaje
RNDr. Anna Horňáková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Ústav jazykových kompetencií CCKV
Ul. 17. novembra 15, 08001 Prešov
Tel: +421 903 611 772
email: anna.hornakova@unipo.sk

ISBN 978-80-87952-05-4
ETTN 085-14-14031-12-3

vol. IV, 2014

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.