



Sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference

EVROPSKÉ PEDAGOGICKÉ FÓRUM 2016

REFLEXE PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

ročník VI.

28.11. – 2.12. 2016

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

Odborní garanti, recenzenti | Conference Guarantors, Reviewers

Doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.; dr hab. Piotr Cichoracki; Prof. dr. Hab. Wojciech Druben;
PhDr. Mária Oloucká, DrSc.; dr hab. prof. UZ Andrzej Małkiewicz; Doc. PhDr. Petr Kaleta, Ph.D.;
Dr. Thomas White; prof. dr. Friedrich Guss; doc. Dr. Peter Caban, PhD.; PhDr. Martin Smutek, Ph.D.;
Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.; dr hab. prof. UO Mikołaj Iwanow; Doc. PaedDr. Daniel Vajšček;
Doc. Ing. Vlasta Pourová, CSc.; Dr. Darek Dabrowski; Ing. Pavla Varvažovská;

Edit, úprava, realizace | Edited by

Cach Jan, MAGNANIMITAS Assn., v Hradci Králové dne 16-12-2016

Vydavatel | Published by

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2016
Magnanimitas, Hradec Králové, 2016

ISBN 978-80-87952-16-0

Upozornění | Warning

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

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661632

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/>)



for SCIEEMCEE (<https://oa2020.org/mission/#other>)



Proceedings of the
International Scientific Conference on

EUROPEAN PEDAGOGY FORUM 2016
REFLEXION OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

vol. VI.

November 28 – December 2, 2016

Hradec Králové, The Czech Republic

EPF

Obsah | Table of Contents

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ | PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V 3D MULTIUŽIVATELSKÉM VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ <i>Hana Marešová, Miroslava Dluhošová</i>	8
PROBLEMATIKA HODNOTENIA KOMPETENCIÍ UČITEŮ <i>Petra Baďová</i>	16
ZÁKONY UČENIA A ICH UPLATNENIE VO VZDELÁVACOM PROCESE <i>Katarína Procházková, Ľuboslav Szabo</i>	24
PROBLEMATIKA PROFESNÍCH KOMPETENCÍ PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA <i>Margareta Garabíková Pártlová, Dita Podhrázká</i>	33
ORGANIZATION OF DICTIONARY ACTIVITY BY THE UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING <i>Valentyna Kyryklytsia</i>	40
HEADTEACHER AS PEDAGOGICAL LEADER IN PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN SCHOOLS <i>Danping Peng, Jana Poláchová Vašátková</i>	50
MEDIÁLNA VÝCHOVA AKO SÚČASŤ INOVOVANÉHO OBSAHU VZDELÁVANIA NA SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH <i>Viera Kačínová</i>	56
ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA JAKO ATRIBÚTU KVALITY VZDELÁVANIA <i>Tina Katuščáková</i>	68
LOGOPEDICKÁ INTERVENCE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ <i>Eva Zezulková</i>	75
TEACHING IN THE ERA OF IT SOCIETY <i>Marlena Pieniążek, Jarosław Kinal</i>	85

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

THE ROLE OF TEACHERS' SUPPORT IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS ACHIEVEMENT AND SCHOOL SATISFACTION <i>Aleksandra Thuściak-Deliowska</i>	93
EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV <i>Katarína Remeňová</i>	102
MORÁLNE USUDZOVANIE ŽIAKOV Z POHĽADU ÚČASTNÍKA A POZOROVATEĽA KONFLIKTNÝCH SITUÁCIÍ <i>Štefánia Ferková</i>	111
VPLYV SOCIÁLNYCH SIETÍ NA VOENÝ ČAS ŽIAKOV <i>Ivan Čavojský</i>	121
METODY WPROWADZANIA ZMIAN W OŚWIACIE: PRÓBA SYSTEMATYZACJI POJĘĆ <i>Bartosz Atroszko</i>	126
PROBLEMY ZWIĄZANE Z REFORMOWANIEM OŚWIATY <i>Bartosz Atroszko</i>	136
CREATIVE STRATEGIES FOR BEHAVIOR CHANGE OF TROUBLED INDIVIDUALS <i>Marie Bajnarová</i>	146
WYKORZYSTANIE BAJEK W PRACY TERAPEUTYCZNEJ Z DZIECKIEM DOTKNIĘTYM MUTYZMEM <i>Anna Gawel</i>	151
KVALITA ŽIVOTA DETÍ S DIABETES MELLITUS 1.TYPU <i>Ľubica Derňarová, Tatiana Šantová, Jana Cinová, Andrea Šuličová, Zuzana Šimová, Zuzana Novotná</i>	158

ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W ROZWOJU KREATYWNOŚCI W PRACY DYDAKTYCZNEJ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ <i>Jakub Staroń</i>	166
WOKÓŁ FENOMENU RESILIENCE. O ZNACZENIU POZYTYWNEJ ADAPTACJI I MOŻLIWOŚCIACH JEJ WSPIERANIA U DZIECI I MŁODZIEŻY <i>Renata Stefańska-Klar</i>	175
WSPARCIE SPOŁECZNE UCZNIÓW Z KLAS INTEGRACYJNYCH <i>Małgorzata Rozenbajgier</i>	185
ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST V SOUVISLOSTI S OSOBNOSTNÍMI STYLY STUDENTŮ V KONTEXTU TEORIE OSOBNOSTI J. KUHLA <i>Marie Faltýnková, Jana Havigerová</i>	195
AFFECTIVE SUBJECTIVE WELL-BEING IN CONNECTION WITH PERSONALITY STYLES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PERSONALITY SYSTEMS INTERACTION THEORY OF J. KUHL <i>Marie Faltýnková, Jana Havigerová</i>	204
EMPATHIC SENSITIVITY AND ASSESSMENT OF QUALITY OF THE STUDENT – LECTURER RELATION IN TRAINING PROCESS <i>Jolanta Pulka, Leszek Świeca</i>	211
THE SUBJECTIVE WELL-BEING, SENSE OF LIFE BURNOUT AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL OF THE HOMELESS. THE PERSPECTIVE OF POSITIVE PSYCHOLOGY <i>Renata Stefańska-Klar</i>	221
HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY	
RETROSPEKTÍVA A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA MUZIKOLÓGOV NA SLOVENSKU V KULTÚRNO-SPOLOČENSKOM KONTEXTE <i>Janka Kupková</i>	232
DEVELOPMENT OF THE RESOCIALIZATION WAYS AND SOCIAL PROBLEMS <i>Danuta Raś</i>	239
POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES	
„WHO WE ARE AND WHAT WE STAND FOR?” PRINCIPAL AND TEACHER PERCEPTIONS OF SCHOOL MISSION <i>Urszula Dernowska</i>	248
ŽIVOTNÍ NAPLNĚNOST A EXISTENCIÁLNÍ FRUSTRACE V ŽIVOTĚ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ <i>Miroslava Jirásková, Alena Petrová</i>	258
VÝSKYT A CHÁPANIE PROBLEMATIKY ŠIKANOVANIA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V BANSKEJ BYSTRICI <i>Veronika Poláková</i>	267
TRESTY V RODINNEJ VÝCHOVE A FORMOVANIE MORÁLNYCH POSTOJOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A NEMECKEJ SPOLKOVEJ REPUBLIKE <i>Lujza Koldeová</i>	275
PODNOSENIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI WYCHOWANIA KOMUNIKACYJNEGO <i>Aneta Wnuk</i>	284
FAMILY IN TIMES OF CHANGE. SELECTED ASPECTS OF MIGRANT FAMILIES AGAINST THE BACKGROUND OF SOCIOCULTURAL TRANSFORMATION OF THE EUROPEAN UNION <i>Anna Dąbrowska, Marta Dobrowolska – Wesolowska</i>	294
INTERSEMIOTICKÁ KOREŠPONDENCIA SLOVA A OBRAZU <i>Mariana Čechová</i>	305
POCIT CUDZOTY A OUTSIDERSTVÍ V ANIMOVANÝCH FILMECH TIMA BURTONA A HAJAO MIJAZAKIHO <i>Nikola Danišová</i>	312
ONLINE THREATS TO YOUTH, WITH SPECIAL EMPHASIS ON SEXTING, VERSUS THE NEED TO SHAPE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS <i>Małgorzata Bereźnicka</i>	322

VPLYV VZDELÁVANIA SENIOROV NA KVALITU ICH ŽIVOTA <i>Žaneta Balážová</i>	331
SOME RESULTS OF ELECTRONIC CHECKING OF SYSTEMATIC WORK OF STUDENTS <i>Hana Čidlová</i>	339
MOTIVÁCIA K UČENIU SA CUDZÍCH JAZYKOV NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY <i>Zuzana Danihelová, Darina Veverková</i>	344
PROBLEMATIKA KURIKULÍ A STANDARDŮ VYSOKOŠKOLSKÉ JAZYKOVÉ VÝUKY S OHLEDEM NA NĚMECKÝ JAZYK <i>Tomislav Potocký</i>	352
WPLYW STYLU ŻYCIA NA ZDROWIE MŁODZIEŻY <i>Martyna Dębska</i>	359
TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA KOBIET <i>Ewa Śliwa</i>	366
SIMULAČNÉ LABORATÓRIA - INOVAČNÉ PRVKY VZDELÁVANIA V ODBOROCH LABORATÓRNE VYŠETROVACIE METÓDY A OŠETROVATEĽSTVE NA FAKULTE ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV PREŠOVskej UNIVERZITY V PREŠOVE <i>Lubomíra Lizáková, Zuzana Novotná, Milan Jirsa, Valéria Mašterová, Andrej Sýkora</i>	377
TEACHING CHILDREN LITERATURE: LITERATURE, HISTORICAL, EDUCATIONAL CONTEXT IN THE FOLKTALES/FAIRY TALES ACROSS NATION <i>Imron Wakhid Harits, Stefan Chudy</i>	382

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ
PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

EPF

JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V 3D MULTIUŽIVATELSKÉM VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ

LANGUAGE TEACHING IN 3D MULTIUSER VIRTUAL ENVIRONMENTS

Hana Marešová, Miroslava Dluhošová

Abstrakt

Tento příspěvek analyzuje využití a didaktické limity 3D multiuživatelského virtuálního prostředí (MUVE) v jazykovém vzdělávání. Vzhledem k tomu, že virtuální vzdělávací prostředí není omezeno geografickými či časovými limity, považujeme ho za vhodné prostředí, které může být využito pro jazykové vzdělávání na univerzitách nebo v kurzech celoživotního vzdělávání. Za tímto účelem bylo zrealizováno pilotní výzkumné šetření, zkoumající vhodnost využití tohoto prostředí ve výuce oboru mateřský jazyk u vysokoškolských studentů. V prostředí Second Life byla vytvořena 3D virtuální budova Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, vybavená virtuálními třídami a 3D virtuálními objekty, která byla následně prezentována vysokoškolským studentům oboru český jazyk a literatura. Jsou prezentovány dílčí výsledky výzkumu a diskutovány možné didaktické limity využití MUVE.

Klíčová slova: 3D multiuživatelské virtuální prostředí, jazykové vzdělávání, e-learning

Abstract

The using of 3D multi-user virtual environment (MUVE) in language teaching and its didactic limits are analysed in this paper. As in a virtual educational space there are no geographical borders or time limitations, we consider this environment naturally suitable also for language learning at universities or in the lifelong learning courses. For this purpose, the aim of our pilot research was to find out the appropriateness of its use in mother tongue teaching of university students. The 3D virtual classroom in the 3D virtual building of Faculty of Education at Palacky University and several 3D virtual teaching objects in MUVE Second Life were created which were presented to the university students of Czech language and literature. The particular research observations and results are described and the possible didactic limits of using MUVE are discussed.

Key words: 3D multiuser virtual environment, language education, word, e-learning

1 ÚVOD

Virtuální vzdělávání představuje výuku ve vzdělávacím prostředí, kde jsou učitel a student odděleni časem nebo prostorem (nebo obojím) a učitel poskytuje obsah kurzů prostřednictvím řídicí aplikace, multimediálních zdrojů, internetu, videokonference, atd. Přenesení tohoto způsobu komunikace do 3D virtuálních světů představuje stále ještě ne zcela běžnou inovaci vzdělávání, která ale v sobě skýtá řadu dosud ne zcela využitých příležitostí. Pokud studenti tráví svůj volný čas ve virtuálním prostředí, mohou se pro ně tradiční učební metody postupně stávat málo motivujícími. Použití virtuálních světů tak může dát učitelům příležitost získat větší míru zapojení studentů, neboť zde není student postaven pouze do role pasivního příjemce předávaných informací – virtuální svět totiž nabízí řadu možností kreativní

kolaborativní práce, která by v reálném světě byla omezena např. hranicemi třídy či počtem účastníků, kteří mohou v daný moment spolupracovat.

K výhodám virtuální výuky obecně patří zejména časová a prostorová flexibilita, schopnost dynamicky růst a přizpůsobovat se potřebám uživatelů, možnost zpětné vazby, možnost pracovat na úkolech, které často není možné v reálném světě provést z důvodu omezení časového či prostorového. Virtuální světy umožňují kooperaci, která není omezena hranicemi fyzického prostoru, k nezanedbatelným kladům patří také ve velké většině případů nízké finanční náklady a snadná aktualizovatelnost učebních materiálů. K nevýhodám lze řadit zejména důvody zdravotní, neboť současná studentská generace tráví příliš času s ICT, což má negativní vliv jak na zrak, tak na pohybový aparát člověka. K často opakovaným argumentům patří také jistý pocit odcizení, neboť lidské bytosti spolu nekomunikují přímo (tváří v tvář), ale prostřednictvím stroje, což může mít určitý dopad na sociální schopnosti a dovednosti. Ve virtuální komunikaci se také ztrácí „řeč těla“ a další osobní aspekty.

K prvním projektům využívajícím VR pro výuku patřil virtuální svět Whyville, jehož základnu tvořily 3 miliony členů. Postupně rostl počet vysokých škol a dalších vzdělávacích institucí, jež začaly rozšiřovat svou nabídku o možnost vzdělávání ve virtuálním prostředí, ve kterém se student pohybuje prostřednictvím avatara. Virtuální univerzity mají globální charakter, nabízejí studium i mimo jejich geografickou oblast, převažuje distanční vzdělávání pro studenty s handicapem, jazykovou bariérou či studenty s omezenou možností času a prostoru. V současné době existuje několik set virtuálních univerzit po celém světě, k nejstarším patří např. Clyde Virtual University Glasgow (Skotsko). Nejrozšířenějším typem vzdělávání ve virtuálních světech je jazyková výuka. Mnoho univerzit, jazykových institutů a soukromých jazykových škol používá 3D virtuální prostředí na podporu výuky jazyků. Virtuální světy jsou dnes používány i v podnikatelském prostředí pro trénink zaměstnanců a mají pro ně znamenité postavení.

1.1 3D multiuživatelské virtuální prostředí

3D multiuživatelské virtuální prostředí (Multi-user Virtual Environment, MUVE) je definováno jako virtuální 3D prostředí představující simulaci reálného prostoru (Brdička, 1999). Představuje integraci dosavadně užívaných forem on-line komunikace a stává se médiem, prostřednictvím něhož je možné vytvářet sociální interakce velmi blízké komunikaci v reálném prostoru. Podle D. Říhy se efektivita komunikace zvyšuje tehdy, pokud jsou charakteristiky média ve shodě s komunikačními procesy – tedy okamžitost zpětné vazby, variabilita symbolů (počet možných způsobů komunikace), testovatelnost (možnost úpravy před odesláním), replikovatelnost ad. (Říha, 2006).

Kolaborativní hypermediální prostředí, které představuje MUVE, splňuje většinu výše uvedených aspektů – jsou to objektově orientované systémy, kde komunikace probíhá v reálném čase, např. prostřednictvím audio či video konference nebo v bezprostřední interakci prostřednictvím svých 3D grafických reprezentací (avatarů). Na rozdíl od předchozích typů komunikace (e-mail, textový nebo videochat), které jsou většinou užívány ke komunikaci izolovaně, komunikace v prostředí MUVE všechny tyto typy integruje a zvyšuje efekt on-line komunikace. Uživatel pohybující se v MUVE může sledovat komunikaci jednotlivých účastníků, může se v okamžiku přesunout ke konkrétnímu účastníkovi, což vše umožňuje komunikovat velmi podobně jako v reálném prostředí. MUVE usnadňuje vzájemnou spolupráci, umožňuje pracovat na společných projektech uživatelům fyzicky vzdáleným, jejichž spolupráce by v reálném světě byla obtížná a rovněž finančně nákladná. Na rozdíl od on-line podpor vzdělávání, kterou představují Learning Management

Systémy, webové stránky či blogy, MUVE umožňuje studentům simulovat reálné situace, při nichž se mohou např. naučit pracovat s objekty a demonstrovat ve virtuálním prostoru právě probíranou látku, mohou se účastnit činností a procesů, které by pro ně byly v reálném prostoru nedostupné (např. tvorba molekulárních struktur, řízení letadla apod.).

Od svého vzniku se MUVE objevilo v různých vizuálních podobách – od čistě textové formy až po dnešní multimediální 3D virtuální realitu. Ke známějším projektům patří např. projekt Active Worlds (<http://www.activeworlds.com>), TappedIn (Teacher Professional Development Institute), Inter Space <http://www.ntts.com/interspace/> ad. Na dětské uživatele jsou zaměřena např. prostředí Whyville.net nebo textové prostředí Moose Crossing, The Palace (<http://www.thepalace.com>). V současné době se objevují také projekty využívající technologii OpenSim, umožňující vytváření vlastních 3D virtuálních světů, k nejznámějším projektům v českém prostředí patří virtuální svět Kately (<http://www.kately.cz/>).

Nejrozsáhlejším a v současné době nejznámějším projektem je 3D virtuální svět Second Life (SL) (<http://www.secondlife.com>). V současné době je v něm registrováno více než 17 milionů uživatelů a lze v něm vydělávat peníze směnitelné za reálnou měnu (BeVirtual, 2008). Uživatelé mohou komunikovat v reálném čase prostřednictvím avatarů, mohou budovat své vlastní prostředí, vzdělávat se, bavit, nakupovat (denně zde uživatelé utratí více než 30 mil. Kč). SL představuje "novou dimenzi" sociální interakce. Uživatelé vytvářejí v SL komunity založené na společném zájmu či jazykovém základě.

Česká komunita vytvořila v SL několik českých míst, k nejznámějším, největším a nejorganizovanějším patří československé město Bohemia, které má svou městskou radu, pořádá v SL pravidelné akce a české uživatele pravidelně informuje o dění na portálu <http://www.secondlife.cz>. Také některé instituce v ČR zakoupily v SL virtuální půdu, což jim umožňuje prezentovat svou činnost, navazovat kontakty či začít zkoušet inovativní možnosti podnikání (je to např. IBM Česká republika, Český rozhlas, Policie ČR, Raiffeisen bank, O2 ad.).

2 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SECOND LIFE

Velmi progresivní oblastí v SL je v současné době zejména vzdělávání. Možnost setkávání se lidí z celého světa, různých národností či sociálního postavení umožňuje zakládání zcela nového druhu komunit a výměna znalostí i zkušeností probíhá snadněji než v reálném prostoru. Řada univerzit objevila možnosti, které jim SL nabízí a vytváří zde své virtuální kampusy, prezentační místnosti či pořádá vzdělávací kurzy. Nalezneme zde např. virtuální verze více než 60 amerických vysokých škol, např. Oakland University, Ohio University, University of Plymouth, Coventry University, Montana State University, University of Tennessee, Ball State University, Missouri State University, Bradley University, ale také např. právnická fakulta Harvard University (jejíž on-line kurzy, za které je možné získat skutečné kredity, navštěvují také studenti z Číny, Jižní Koreje a dalších zemí). V českém virtuálním prostředí se v SL (v československém městě Bohemia) již představily některé fakulty českých vysokých škol – Národohospodářská fakulta Vysoké školy ekonomické v Praze. Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Fakulta sociálních studií MU v Brně a Pedagogická a Filozofická fakulta UP v Olomouci.

Obrázek 1: Virtuální budova Pedagogické fakulty Univerzity Palackého



Možnost virtuálního propojení studentů nezávisle na fyzickém prostoru a geografické vzdálenosti otevírá nové možnosti zejména výuce jazyků, ať už ve formě výuky v rámci virtuálních prostředí jednotlivých školských zařízení nebo individuálních komerčních či soukromých kurzů. V prostředí SL je možné aktuálně pořádané kurzy různých institucí vyhledat prostřednictvím vyhledávacího klienta (Search) a výběrem záložku Events. Pomocí teleportu se stačí na požadovaný kurz přenést. Řada jazykových kurzů v SL je zdarma, najdeme zde však i projekty zaměřené na profesionální výuku jazyků, jako je např. LanguageLab. Vyučujícími jsou rodilí mluvčí z Velké Británie a USA, certifikovaní lektori, kteří v reálném životě rovněž vyučují angličtinu. Výuka probíhá v jazykové laboratoři, pro kterou je třeba být vybaven rychlým připojením k internetu a kvalitním headsetem pro hlasovou komunikaci.

Výuka v MUVE probíhá ve virtuálních školách, které jsou vybaveny učebnami (z nichž některé jsou v budovách, některé na volném prostranství či pod mořskou hladinou). Studenti se ve školách mohou pohybovat velmi podobně jako v reálném světě – do školy se dá vejít, procházet třídami, zajít do knihovny, posadit se ke stolu apod. Učitelé si mohou vybudovat speciální třídy vybavené přesně podle potřeb jejich vyučovacích předmětů. Učitel se může v těchto třídách vyskytovat v podobě avatara a takto komunikovat se svými studenty. Komunikace může probíhat textovou či zvukovou formou nebo v rámci videokonference. Studentům lze v této třídě přímo předávat výukové materiály či příslušné odkazy. Studenti mohou procvičovat probíranou látku na konkrétních objektech, se kterými mohou pracovat či vzájemně spolupracovat na vytváření těchto objektů na základě instrukcí učitele. Učitel má v učebně k dispozici tabuli, která funguje stejně jako skutečná tabule – lze na ni psát poznámky, které lze mazat a které si může kterýkoliv uživatel přečíst. Během výuky v MUVE je možné pořizovat videozáznam – tato funkce je dobře využitelná pro přípravu přednášek či školení, ke kterým se chce učitel později vracet. Studenti rovněž mohou vytvářet objekty (zařízení, objekty dle vlastní fantazie, učební pomůcky, zvířata apod.) a vymýšlet jejich popisy.

Pro větší situační či komunikační zakotvení v rámci jazykové výuky je možné využít výuková prostředí simulující různá časová období – např. období antiky, dobu Shakespearovu apod., repliky reálných míst (divadlo Globe, Sixtinskou kapli apod.), je možné se v reálném čase zúčastnit besedy s autory či koncertu hudebních skupin. Studenti mohou umisťovat v MUVE svá

vlastní literární díla či reagovat na díla ostatních uživatelů. Mají možnost navštívit elektronické knihovny, přednášky předního odborníka oboru (aniž musí uživatel kamkoliv odcestovat) či možnost rychle najít požadovanou osobu, přednášku, budovu či území, kam je možné se okamžitě přenést teleportem (což usnadňuje práci s vyhledáváním informací ve srovnání s hledáním v prostředí klasických portálů či vyhledávačů.). Studenti mohou řešit své úkoly společně se svými spolužáky či pracovat na projektu se spolužáky ze škol libovolně vzdálených.

Výuka v SL přináší pozitivní efekt uživateli jednak tím, že místo textového prostředí (obohaceného o multimedia) klasických e-learningových prostředí se odehrává v prostorách, které jsou uživatelům známé z reálného světa – výuka může probíhat v tradičních třídách s využitím tabule, ale může být navíc obohacena o takové způsoby výuky, které nejsou uskutečnitelné v reálném životě ať už z finančních či časových důvodů. Příkladem může být např. spolupráce dvou škol z různých států (Itálie a Nizozemí), které spolupracovaly v SL synchronně i asynchronně na projektu Euroland (Holubcová a kol., 2010). Virtuální svět je možné použít také s virtuálním výukovým prostředím, tak jako v případě projektu Sloodle, jehož cílem je spojit Second Life s Learning Management Systémem Moodle.

2.1 Příklad z praxe – naše zkušenosti s jazykovým vzděláváním v Second Life

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci využíváme virtuální svět SL od roku 2005 v rámci výuky předmětů Nová média a kyberkultura a Internet a multimedia ve výuce českého jazyka, každoročně tedy absolvuje tento způsob výuky přibližně 90 studentů. Virtuální svět SL byl rovněž využit pro realizaci virtuálního Dne otevřených dveří Pedagogické fakulty, kterého se zúčastnilo cca 400 uživatelů. Pro umožnění vytvoření 3D virtuální budovy, přípravy online prostředí, tvorby 3D virtuálních objektů a vlastní realizaci výuky v tomto prostředí bylo na fakultě zrealizováno několik projektů (např. projekt ESF *Kurzy ICT ve výuce pedagogických pracovníků*, CZ.1.07/1.3.00/14.0011). Zároveň v rámci takto vedené výuky probíhají průběžně systematická výzkumná šetření, zjišťující postoje vysokoškolských studentů k tomuto inovativnímu způsobu výuky a hodnotící učební výsledky studentů porovnáváním výsledků didaktických testů studentů, kteří pracují v MUVE, a studentů, kteří pracují standardním (tradiční frontální výuka + práce s učebními texty) způsobem (např. projekt GAČR *Evaluace vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning*, P407/11/1306).

Obrázek 2: Výuka ve virtuální budově Pedagogické fakulty Univerzity Palackého



Práce v SL je v seminářích součástí praktických aktivit v rámci probíraného tématu virtuální realita. Cílem je ukázat studentem prostředí MUVE, naučit je pohybovat se v tomto prostředí a prozkoumat možnosti, které tento prostor nabízí ve výuce zejména mateřského jazyka a komunikační výchovy. Za tímto účelem jsou kromě vlastních učeben ve virtuální budově Pedagogické fakulty využívány stávající virtuální objekty určené pro edukaci v SL a dále byly vytvořeny specifické výukové objekty simulující konkrétní výukové situace pro jednotlivé složky výuky mateřského jazyka – např. replika divadla Globe pro výuku literární a dramatické výchovy, simulace krizových situací pro slohovou a komunikační výchovu (výuka reportáže) či výukové prostředí pro gramatickou výuku založené na principu vizuální fixace neznámých pojmů a manuální manipulaci s objekty (výuka historismů a archaismů).

Vlastní jazykové výuce předchází základní trénink pohybu prostřednictvím virtuální postavy (avata) a nácvik základní komunikace prostřednictvím implementovaných komunikačních nástrojů (zvuková komunikace, vizuální kontakt, textový chat), což představuje úkoly typu chytit se za ruce a vytvořit společně kruh, pohybovat se v útvaru, vyzkoušet chůzi, běh a létání v kyberprostoru a nácvik teleportu do předem zvolených míst ve virtuálním světě (např. virtuální replika Vily Tugendhat, sídla mezinárodních univerzit apod.). Teprve poté studenti pracují a zároveň se vzdělávají v konkrétních tématech. Vzhledem k tomu, že současná generace vysokoškolských studentů je zvyklá denně pracovat s digitálními technologiemi a má alespoň dílčí zkušenost s pohybem v 3D virtuálních prostředích, většina z nich nemá zásadní problémy se základním pohybem v prostředí.

Což ostatně potvrdilo i naše výzkumné šetření (Marešová, 2013), přičemž jsme prostřednictvím polostrukturovaného dotazování zjišťovali, jaké jsou názory vysokoškolských studentů na tento způsob výuky. Pokud se objevily bariéry ze strany studentů, respondenti uváděli jako důvod nedostatečnou zkušenost při hraní počítačových her, neschopnost se rychle zorientovat v prostředí při přesunu z jednoho místa na druhé nebo nepřilíživý postoj k virtuálnímu prostředí. Výsledky kvalitativního šetření také potvrdily, že se s případnými problémy dokázali respondenti na základě dosavadních zkušeností a dovedností rychle vypořádat buď svépomocí či za spolupráce kolegů. Efekt vzájemné spolupráce při konstruování vědomostí či řešení problémů prokázala i některá jiná šetření – např. studie zkoumající virtuální prostředí zaměřená na hraní rolí ukázaly, že kolaborativní učení je efektivnější ve virtuálním prostředí (Jamaludin, Chee, Ho, 2009). Také Říha (Říha, 2006) poukazuje na potenciál MUVE vést učící se k pravé kolaboraci a kooperaci. Učení v tomto prostředí je situováno v sociální interakci a je závislé na kontextově specifických podmínkách. Studenti jsou při řešení problémových situací v tomto prostředí ve vzájemné závislosti ve smyslu, že existují pozitivní kognitivní efekty v závislosti na znalostech každého z partnerů (potřeba sdíleného myšlení v explicitních termínech) a dále prostřednictvím sdílení zdrojů (nutnost sdílet informace, koncepce a závěry).

Přesto výsledky našeho dotazníkového průzkumu zaměřené na preferenci učebních technologií jednoznačně naznačily, že naši respondenti nadále preferují tradiční způsoby využívání nových médií, což potvrdila největší obliba práce ve smyslu vyhledávání informací na internetových stránkách (86 % v případě výuky, 80 % v případě sebevzdělávání). Důvody lze spatřovat zejména v novosti edukačního nástroje, neboť při standardní výuce na fakultě přetrvává stereotyp tradičních učebních strategií ve smyslu práce s knihou (textem), pouze se proměnilo zařízení, na němž je text prezentován (místo tištěného textu se objevuje text elektronický, příp. obohacený o multimedia a místo na klasické tabuli je prezentován na tabuli interaktivní), zatímco skutečný přechod ke konstruktivistickým metodám učení formou řešení problémů či simulace reálných situací při vlastní výuce studentů je stále jevem spíše ojedinělým.

Výsledky mohlo ovlivnit i oborové zaměření našich respondentů, neboť se jedná o studenty humanitně zaměřeného oboru, navíc v kombinaci s oborem český jazyk, jedná se tedy o osoby preferující práci s knihou a četbu krásné literatury. Tento argument mohou podpořit i výsledky jiných studií, které zkoumaly vliv SL na motivaci studentů přírodovědných oborů, např. informatiky (Esteves a kol., 2010), pro které byla výuka programování v SL výrazně motivujícím prvkem, neboť při tradičních vzdělávacích postupech jsou studenti při programování v sociální izolaci, zatímco v SL pracovali v bezprostředním kontaktu s ostatními studenty, což je motivovalo pro práci. Dalším motivujícím aspektem bylo, že na vytvořené objekty studentů vzápětí v SL reagovaly další osoby, které nepatřily do studijní skupiny, ale měly možnost v SL vidět výsledky jejich práce (někteří studenti dostali nabídku na koupi jejich vytvořených objektů nebo nabídku práce v oblasti programování pro konkrétní firmu).

Preferenci tradičního způsobu výuky (učebnice, výklad, černá tabule) před výukou v elektronickém prostředí obecně (nikoliv pouze v SL) potvrdily také naše další výsledky komparující použití tradičního způsobu výuky a LMS Unifor, e-learningového prostředí, které je používáno jako standardní online nástroj na fakultě a ve kterém se tedy většina našich respondentů pohybuje nejméně 3 roky (mají tedy dostatečnou zkušenost s prací v tomto vzdělávacím prostředí). Zde se nejvíce projevila tendence k pocitu nezapojenosti do učebního procesu v případě práce v LMS Unifor, slabé motivace pro vzdělávání či nízké efektivity při získávání informací, a i zde byla pozitivněji ve smyslu aktivního zapojení byla hodnocena práce pomocí tradičních výukových metod (učebnice, výklad, klasická tabule).

Výsledky zaměřené na celkovou charakterizaci SL ze strany respondentů prokázaly, že je jimi považován za interaktivní nástroj vzbuzující zájem, nicméně ho považují spíše za lepší počítačovou hru, která slouží k zábavě či komunikaci s kolegy, ale nemotivuje je ke vzdělávání a spíše je máte při vyhledávání informací. Podle názorů respondentů je tedy SL při vzdělávání nejvhodnější pro interakci s kolegy, ať už formou diskuzí či prezentace vlastní práce, méně vhodný pak pro vedení formální výuky či procvičování probíraných jevů. K podobným závěrům došli např. Heaney a Arroll (Heaney a Arroll, 2011), kteří zkoumali v rámci kvalitativního šetření postoje studentů a učitelů vyučujících v SL. Obě skupiny respondentů zdůraznily potenciál SL pro aktivity, jako jsou cvičení, hraní rolí, řešení založených na učení scénáře či studentských prezentací, nicméně méně si byli jistí jeho efektivitou a vhodností pro frontální výuku či jiné formy skupinové výuky.

3 ZÁVĚR

Z pohledu vzdělávání přináší MUVE prvek motivace ve smyslu neobvyklosti a novosti, prvek socializace ve smyslu interakce velmi podobné reálnému prostředí a kolaborace s ostatními uživateli, a rovněž prvek hry, umožňující mu prožívat nové smyslové zážitky. Všechny tyto charakteristiky naplňují principy konstruktivistického přístupu uplatněného v rámci výukového procesu. Přesto naše empirická šetření prokázala, že studenti se k možnosti vzdělávání v MUVE stavějí spíše rezervovaně a dávají přednost tradičnějším vzdělávacím přístupům. MUVE je jimi považováno za interaktivní nástroj vzbuzující zájem, nicméně ho považují spíše za lepší počítačovou hru, která slouží k zábavě či komunikaci s kolegy, ale příliš je nemotivuje ke vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o inovativní edukační nástroj, je potřebné zrealizovat dlouhodobější šetření, které by prokázalo případné posuny v názorech studentů při dlouhodobějším a systematickém užívání MUVE a zároveň je potřebné zpracovat rozsáhlejší empirická data, která by zhodnotila výukový efekt tohoto edukačního nástroje ve srovnání s tradiční výukou. To je předmětem našeho současného zkoumání realizovaného v rámci projektu specifického výzkumu realizovaného na vysokých školách.

Poděkování

Tento příspěvek byl vytvořen v rámci realizace projektu č. IGA PdF 2016/017.

Použitá literatura

1. BRDIČKA, B. Učení s počítačem. Virtuální realita. *Bobrův pomocník* [online]. 1995. Dostupné z <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/ucspoc/virtreal.htm>.
2. BRDIČKA, B. Víceuživatelské virtuální prostředí a možnosti jeho využití ve vzdělávání. *Bobrův pomocník* [online]. 1999. Dostupné z <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/MUVE/>.
3. EVAN, Ch., FAN, J.P. Lifelong learning through the Virtual University. *Campus-Wide Information Systems* [online]. Vol. 19 Iss: 4, 2002. pp.127 – 134. ISSN: 1065-0741. Dostupné z <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=863398&show=pdf>.
4. HEANEY, R., ARROLL, M. A. A Qualitative Evaluation of Academic Staff's Perceptions of Second Life as a Teaching Tool. *Proceedings of the 10th European Conference on E-learning*, 2011, Vol. 1, 2, s. 311–318. ISSN 978-1-908272-22-5.
5. HOLUBCOVÁ, E, ILKOVÁ, M., JÍLKOVÁ D., JUHAŇÁK, L., KANTOROVÁ, K., RYCHTOVÁ, V. Aplikace vzdělávacích a kolaborativních nástrojů ve virtuálním světě Second Life – projekt VIAKISK. *Inflow: information journal* [online]. 2010, roč. 3, č. 1. Dostupné z <http://www.inflow.cz/aplikace-vzdelavacich-kolaborativnich-nastroju-ve-virtualnim-svete-second-life-projekt-viakisk>. ISSN 1802-9736.
6. JAMALUDIN, A., CHEE, Y. S. & HO, C. M. L. Fostering argumentative knowledge construction through enactive role play in Second Life. *Computers and Education*, 53(2), 2009, 317–329.
7. MAREŠOVÁ, H. *Multiuživatelské virtuální prostředí ve světle ICT kompetencí aktérů výuky*. Habilitační práce, Univerzita Palackého, 2013. 223 s.
8. MAREŠOVÁ, H, SLÁMA, J. New Media Literacies of Future Mother Tongue Teachers. *New Media and the Politics of Online Communities*. Edited by Aris Mousoutzanis and Daniel Riha. Inter-Disciplinary Press : Oxford, United Kingdom. 2010, s. 87-95, 263 s. ISBN 978-1-84888-032-0.
9. MAREŠOVÁ, H. E-learning v multiuživatelském virtuálním prostředí. *Journal of Technology and Information Education*. 1/2009, Volume 1, Issue 1, s. 39-44. ISSN 1803-537X.
10. ŘÍHA, D. *Implementace prostředí neimmerzivní virtuální reality v rámci "Kunst am Bau"* [online]. 2006. Dostupné z: <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/riha.pdf>.

Kontaktní údaje

doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc
Tel: 585635006
email: hana.maresova@upol.cz

PROBLEMATIKA HODNOTENIA KOMPETENCIÍ UČITEĽOV¹

THE ISSUE OF ASSESSMENT OF THE COMPETENCES OF TEACHERS

Petra Bad'ová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na situáciu hodnotenia kompetencií učiteľov v krajinách Vyšehradskej skupiny (Slovenská republika, Česká republika, Poľská republika a Maďarská republika). Východiskom a oporou príspevku sú predovšetkým výstupy aktuálne riešeného projektu Hodnotenie kompetencií učiteľov pod záštitou Agentúry na podporu výskumu a vývoja a model ideálneho učiteľa. Cieľom je podať správu o súčasnom stave hodnotenia kompetencií pedagógov a zároveň vykresliť obraz ideálneho učiteľa 21. storočia, ktorý disponuje želanými kvalitami.

Kľúčové slová: *hodnotenie, učiteľ, kompetencie*

Abstract

This paper focuses on the situation of teachers' assessments in countries of The Visegrad Group (Slovakia, Czech Republic, Poland and Hungary). The starting point and support of the article are primarily outputs of the current project "Evaluation of Teachers' Competences" under the auspices of the Slovak Research and Development Agency and the model of an ideal teacher. The aim is to report on the state competency of the evaluation of teachers and also to depict the image of an ideal teacher of the 21st century, which has the desirable qualities.

Key words: *evaluation, teacher, competences*

1 POHĽAD NA UČITEĽA A JEHO KOMPETENCIE

Problematika hodnotenia učiteľov (vo všetkých významoch slova) a problematika hodnotenia učiteľských kompetencií sú v súčasnosti mimoriadne páľčivými témami nielen na Slovensku, ale aj v Česku, v Poľsku a v Maďarsku. Vlny protestov² či štrajkovej pohotovosti adresujú verejnosti jasný odkaz, že sa pedagógovia domáhajú zmien. Ako sa stavíme k takýmto aktivitám učiteľov? Aké zmeny by mali nastať, aby boli učitelia, žiaci i rodičia spokojní? Položené otázky sú v tomto prípade skutočne iba rečnícke, nehodláme ich zodpovedať. Dovolíme si iba poznamenať, že učitelia si začínajú uvedomovať svoju hodnotu. Podľa Silvie Rigovej a Márie Zahatňanskej (2014, s. 5) je v súčasnosti profesia pedagóga jedným

¹ „Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0446“.

² Slovenské školstvo v roku 2016 zaznamenalo najdlhšie trvajúci štrajk pedagogických a nepedagogických zamestnancov regionálneho školstva (učiteľov materských, základných a stredných škôl). Štrajk prebiehal začiatkom roka, trval šesť týždňov a zúčastnilo sa ho približne 15 000 zamestnancov. Predchádzala mu Výzva Slovenskej komory učiteľov vláde Slovenskej republiky, v ktorej učitelia predniesli tri základné požiadavky: 1. zvýšenie plátov; 2. vyrovnanie rozdielov vo vybavenosti škôl didaktickými prostriedkami; 3. opätovné zavedenie možnosti získavať kredity overením kompetencií a zrušenie obmedzenej doby platnosti kreditov. Ďalšie protestné konanie v podobe stupňovaného štrajku prebiehalo od 13. 9. 2016 do 19. 10. 2016, aktivovala ho Iniciatíva slovenských učiteľov. Viac pozri <http://www.komoraucitelov.org/clanok-265-vyzva-slovenskej-komory-ucitelov-vlade-slovenskej-republiky.html> a <http://isu.sk/>.

z najdôležitejších povolání s mimoriadnou zodpovednosťou. S týmto výrokom sa pravdepodobne stotožňuje väčšina z nás. Mnohí totiž máme skúsenosť s výnimočnou pedagogickou osobnosťou, ktorá ovplyvnila náš individuálny vývin. Dosah pôsobenia učiteľov, ich spoločenská funkcia je nenahraditeľná. Kvalita učiteľa je zásadná pre kvalitu školy (ako tvrdí Juščáková, 2013, s. 13)³, v konečnom dôsledku však ovplyvňuje kvalitu spoločnosti. Ako rozpoznať kvalitného pedagóga, identifikovať jeho hodnotu?

Pokúsme sa teraz načrtnúť predstavu ideálneho učiteľa. Nemáme ambíciu vytvoriť etalón, s ktorým by sa mohol stotožniť/porovnať vykonávateľ učiteľskej profesie na Slovensku alebo v ktorejkoľvek krajine. Uvedomujeme si, že žiadna charakteristika ideálneho učiteľa nemôže byť komplexná a ani univerzálna. Model dokonalého pedagóga by každý z nás pravdepodobne zostavil na základe svojich skúseností s výnimočnými učiteľmi. Ako návod k súhrnu želaných kompetencií učiteľa, ukazovateľov kvality pedagogického výkonu, nám môže poslúžiť viacero medzinárodných dokumentov vzdelávacej politiky UNESCO, OECD, Európskej komisie, Rady Európy, ale aj vzdelávacie národné a univerzitné kurikulá, požiadavky na učiteľov, profily absolventov pedagogických fakúlt, výsledky pedagogických výskumov, množstvo odborných štúdií a pod. Profil ideálneho učiteľa je obvykle súčasťou výskumov modelu kvalitnej školy a systému vzdelávania. Dokument Výboru Európskych odborov pre vzdelávanie (ETUCE) definuje kvalitného učiteľa ako osobu, ktorá dokáže integrovať vedomosti, zvláda komplexnosť učebných situácií a prispôsobuje sa potrebám jednotlivých žiakov i skupín (Magová a kol., 2016, s. 16). K základným kompetenciám učiteľa v štátoch EÚ by podľa uznesení Rady pre vzdelávanie mala patriť *odbornosť* (široká poznatková báza z vyučovaného predmetu), *pedagogická zručnosť* (ovládanie všeobecnej didaktiky aj didaktiky vyučovaného predmetu) a *IKT zručnosti* (efektívne používanie informačných a komunikačných technológií). Podľa autorov výskumného materiálu Rámec profesných kvalít učiteľa, ktorý vznikol v rámci projektu Cesta ke kvalite pod záštitou Národného ústavu pro vzdělávání (2012), väčšina modelov kvalitného učiteľa obsahuje spoločné kategórie:

- 1, *znalosti* (predmetové, pedagogicko-psychologické, odborné-didaktické, všeobecné)
- 2, *pedagogické a didaktické zručnosti* (týkajú sa komunikácie a interakcie, sociálnej klímy, stratégie vyučovania, radenia procesu učenia, diagnostiky a hodnotenia žiakov, spolupráce s kolegami a rodičmi, reflexie výučby a sebareflexie)
- 3, *postoje, hodnoty a osobnostné vlastnosti* (odovzdanosť profesii, nadšenie, vysoké nasadenie a energia venovaná práci, zaujatie pre prácu so žiakmi, empatia, pozitívny prístup k žiakom, presvedčenie a dôvera v to, že všetci žiaci môžu byť za istých podmienok úspešní a že učiteľ im môže pomôcť dosiahnuť úspech, vedomie zodpovednosti, spravodlivosť, čestnosť, spoľahlivosť, dôslednosť, analytické a konceptuálne myslenie, intelektuálna zvedavosť, tvorivosť, organizačné schopnosti, flexibilita a schopnosť improvizácie, pravidelná sebareflexia spojená so snahou o skvalitňovanie vlastnej činnosti, chuť sa vzdelávať a pod.) (Tomková a kol., 2012, s. 6)

Model ideálneho učiteľa by sme si mohli zostaviť aj podľa dimenzií učiteľskej profesie (personálnej, etickej a odbornej) (pozri Profesiálny rozvoj učiteľa, 2006), či podľa miery plnenia profesijných štandardov (pozri Šnidllová, 2009) a tak podobne. Domnievame sa, že ideálny učiteľ má *profesijnú identitu*⁴, rozvíja v žiakoch kritické myslenie, vo výučbe kladie

³ Podľa prieskumu, ktorý sa realizoval v rámci projektu Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania v rokoch 2010 - 2013 pod záštitou Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania, patrí podľa učiteľov k najvýznamnejším činiteľom kvality školy (v hierarchickom poradí) kvalita učiteľa, vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, (auto)evalúácia, vzťahy medzi učiteľmi, a napokon dobré materiálne a finančné zabezpečenie. Pozri Juščáková a kol., 2013, s. 8-9

⁴ „Profesijná identita je zreteľné uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie

dôraz na komunikáciu a spoluprácu, pracuje s informačnými a komunikačnými technológiami, je tolerantný, optimistický, motivujúci, je schopný neustále inovovať svoje učebné metódy, prijíma a reflektuje kultúrno-spoločenské zmeny, vzdeláva sa. Ideálny učiteľ 21. storočia má skúsenosť a múdrosť starca, bystrosť a digitálnu gramotnosť mládežníka, perspektívu rastu a vývinu ako dieťa. Aký zmysel má uvažovanie nad akýmsi učiteľským vzorom, keď je vopred zrejmé, že žiadny jedinec nebude disponovať všetkými kompetenciami potrebnými pre vyučovanie v 21. storočí?

Vychádzame z presvedčenia, že takmer každý pedagóg je odhodlaný vykonávať svoju prácu čo najkvalitnejšie a vnútorne sa konfrontuje s vlastnou predstavou ideálneho učiteľa. Táto konfrontácia mu pomáha v sebahodnotení, v sebaapjektovaní, v stanovovaní cieľov vlastného profesionálneho rozvoja. V učebnej situácii je však pedagóg vždy aktérom, jeho sebahodnotenie je subjektívne. Objektívnejší obraz o sebe učiteľ dostáva, pokiaľ ho pri výkone služby pozoruje a hodnotí nezaujatý odborný pozorovateľ (skúsenejší kolega, predseda predmetovej komisie, riaditeľ, štátny školský inšpektor a pod.). Ak si pedagóg uvedomí prednosti aj slabšie stránky výkonu, môže zvýšiť svoju profesijnú kvalitu, čím zlepši kvalitu školy aj spoločnosti. V ďalšej časti príspevku sa zameriame na hodnotenie kompetencií učiteľov v krajinách V4. Zacielime sa najmä na otázky ukotvenia tejto problematiky v legislatíve, priebeh a obsah hodnotenia.

2 HODNOTENIE UČITEĽOV V KRAJINÁCH V4

2.1 Hodnotenie kompetencií učiteľov na Slovensku

Hodnotenie učiteľov (pedagogických zamestnancov) na Slovensku je legislatívne zakotvené v zákone Národnej rady Slovenskej republiky č. 317/2009 Zbierky zákonov (pozri <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>). Podľa § 52 tohto zákona je každá školská inštitúcia povinná hodnotiť výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti alebo výkonu odbornej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií pedagogických alebo odborných zamestnancov.

Hoci zákon ukladá zamestnávateľom povinnosť zadefinovať zásady hodnotenia učiteľov v pracovnom poriadku, neurčuje spôsob ani všeobecné kritériá procesu vyhodnocovania (k tomu pozri aj Pracovný poriadok pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení, Čl. 11 Povinnosti vedúcich zamestnancov; <https://www.minedu.sk/data/att/436.pdf>). Fakt absencie jednotného meradla či hľadiska posudzovania výkonu učiteľa na jednej strane prináša riziko plurality a nekonceptnosti, na druhej strane však umožňuje zamestnávateľom zohľadniť špecializáciu výchovno-vzdelávacej inštitúcie (zaradiť medzi kritériá hodnotenia aj špecifické požiadavky v súlade so zameraním školy). To, čo je pevne legislatívne zakotvené, sú pravidlá, podľa ktorých hodnotenie učiteľov prebieha.

Na Slovensku sú pedagogickí zamestnanci hodnotení svojimi priamymi nadriadenými jedenkrát v roku. Riaditelia, resp. zriaďovatelia škôl môžu túto povinnosť delegovať na iné osoby, napr. na svojich zástupcov. Začínajúcich učiteľov hodnotia uvádzajúci učitelia priebežne a na konci ich adaptačného obdobia. O hodnotení sa vyhotovuje písomný záznam. Ako vyplýva zo zákona, hodnotenie je podkladom na:

- Rozhodnutie riaditeľa o ukončení adaptačného vzdelávania;
- Vypracovanie plánu kontinuálneho vzdelávania;
- Odmeňovanie. (3. odsek § 52 č. 317/2009 Z. z.)

V školskej praxi učiteľa nehodnotí iba priamy nadriadený (v prípade začínajúceho učiteľa uvádzajúci učiteľ), hodnotia ho tiež orgány pedagogicko-organizačného riadenia školy

a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej.“ (Tomková a kol., 2006, s. 10)

(predseda/členovia predmetovej komisie, zástupcovia rady školy, členovia rady rodičov a pod.). Napokon výkon pedagóga posudzujú aj orgány štátnej školskej inšpekcie.

Inšpekcia sa v rámci hodnotenia úrovne hospitovaných vyučovacích hodín zameriava súbežne na dve zložky vyučovacieho procesu: vyučovanie učiteľom a učenie sa žiakov. Hodnotitelia sa orientujú prostredníctvom ukazovateľov, ktoré im pomáhajú objektívnejšie určiť kvalitu prebiehajúcej výučby. Sledované indikátory zamerané na osobu učiteľa sú:

- Ciele vyučovania;
 - Formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov;
 - Zisťovanie úrovne pochopenia a osvojenia poznatkov (zručností, postojov) vyplývajúcich zo stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov;
 - Overovanie, či boli ciele na konci hodiny dosiahnuté.
- Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov;
 - Diferencovanie úloh a činností s ohľadom na rozdielne vzdelávacie schopnosti a zručnosti žiakov, ich učebné štýly;
 - Rešpektovanie rozdielnych individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov so ŠVVP;
 - Vytváranie, podporovanie pozitívnej a priaznivej atmosféry vyučovania.
- Využívanie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu vhodne a účelne vo vzťahu k vyučovanej téme;
 - Využívanie učebníc/učebných textov;
 - Využívanie učebných/kompenzačných pomôcok.

Sledované indikátory zamerané na osobu žiaka sú:

- Pracovné (praktické) návyky a zručnosti žiakov;
 - Práca s učebnými/kompenzačnými pomôckami;
 - Využívanie didaktickej techniky, vrátane informačno-komunikačných technológií.
- Rozvíjanie poznávacích kompetencií žiakov;
 - Sprístupňovanie poznatkov zrozumiteľným spôsobom;
 - Zadávanie úloh na zapamätanie a pochopenie, rozvíjanie kritického myslenia;
 - Zadávanie úloh na aplikáciu, podporovanie rozvoja vyšších myšlienkových procesov.
- Rozvíjanie kompetencií žiakov k celoživotnému učeniu sa;
 - Využívanie priebežného hodnotenia verbálneho, motivačného (pochvaly a ocenenia) na hodnotenie výkonov žiakov;
 - Uplatňovanie hodnotenia klasifikáciou.
- Sebahodnotenie žiakov;
 - Podnecovanie žiakov na hodnotenie svojich výkonov, výkonov spolužiakov, vytváranie priestoru na sebahodnotenie.
- Rozvíjanie komunikačných kompetencií;
 - Vedenie žiakov k aktívnemu vyjadrovaniu sa.
- Kladenie otázok;
 - Kladenie otázok stimulujúcich, podnecujúcich evokáciu, záujem, zvedavosť.
- Práca s textom;
 - Vedenie žiakov k práci s textom, k porozumeniu obsahu textu v písomnej, auditívnej alebo audiovizuálnej forme.
- Rozvíjanie pracovných (praktických) návykov a zručností žiakov;
 - Vedenie žiakov k dodržiavaniu správnych pracovných postupov, k spracovaniu a dokončeniu úloh v dohodnutom čase.

- Rozvíjanie občianskych a sociálnych kompetencií žiakov;
 - Vytváranie príležitostí na prezentovanie hodnotových postojov žiakov;
 - Podporovanie vzájomnej komunikácie a spoluprácu vo dvojiciach, v tíme, v skupinách.
- Rozvíjanie kompetencií žiakov v oblasti využívania informačno-komunikačných technológií;
 - Vedenie žiakov k využívaniu informačno-komunikačných prostriedkov.

Inšpekcia môže byť zameraná taktiež na kontrolu výkonu povinnosti hodnotiť pedagogických zamestnancov zamestnávateľom. Aktuálne požiadavky štátnej školskej inšpekcie sú v základných rysoch zverejnené na internetovej stránke organizácie (www.ssiba.sk). V školskom roku 2015/2016 sa inšpekcia v rámci posudzovania oblasti vnútorného systému kontroly a hodnotenia zameriava na indikátor 1.3.1: „Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.“

Mieru splnenia tejto požiadavky určujú podmienky:

- Škola má vypracovaný premyslený a transparentný vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov (kritériá hodnotenia);
- Kontrolná činnosť je plánovaná premyslene, v dostatočnom rozsahu, je zameraná na všetky oblasti výchovno - vzdelávacej činnosti školy;
- Vedúci pedagogickí zamestnanci školy plánovanú kontrolnú činnosť vykonávajú, analyzujú výsledky kontroly;
- Prijímajú opatrenia k zisteným nedostatkom;
- Kontrolujú akceptovanie opatrení.

(<https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/ZS%283%29.pdf>)

Keďže slovenská legislatíva neurčuje formy a spôsoby hodnotenia učiteľov, nestanovuje ani podklady pre toto hodnotenie. Ako podklad pre sumatívne (formálne, administratívne) hodnotenie môžu slúžiť napr. doklady o vzdelaní a vzdelávaní učiteľa, podkladom pre formatívne (utvárajúce, rozvojové) hodnotenie môžu byť napr. písomné prípravy na hodiny, portfólio zhromaždeného / vytvoreného didaktického materiálu a pod. V školskej praxi sa podklady pre hodnotenie učiteľov rôznia (porovnaj, napr. Zásady hodnotenia pedagogických zamestnancov Základnej školy s materskou školou v Slanci s obdobným dokumentom Základnej školy s materskou školou Jána Vojtaššáka v Zákamennom; https://skolaslanec.edupage.org/files/Smernica_c_1..pdf;

<http://zszakamenne.edupage.sk/files/ZasadyHodnoteniaPedZam.pdf>). Ivan Pavlov (2006, s. 129; 2013, s. 101-102) upozorňuje na potrebu vypracovania profesijných štandardov, ktoré by boli vymedzené prostredníctvom kompetenčných profilov učiteľov a platné pre všetkých pedagógov na každom type školy.

Úplná autonómia v stanovovaní podkladov, kritérií, spôsobov hodnotenia pedagogických zamestnancov však neznamená nedodržiavanie akýchsi všeobecných zásad. K univerzálnym zásadám hodnotenia by mala patriť deklarativnosť (pozri Gadušová a kol., 2014, s. 86), ktorá zaručí, aby sa každý učiteľ mohol dopredu oboznámiť s kritériami a priebehom hodnotenia.

Reálny obraz ako je to s hodnotením učiteľov v súčasnej školskej praxi sa pokúsili zostaviť riešitelia vedecko-výskumného projektu APVV-14-0446 Hodnotenie kompetencií učiteľa pomocou dotazníkového výskumu. Zamerali sa na hodnotenie pedagogického výkonu z pohľadu hodnotených (učiteľov) a hodnotiacich (riaditeľov). Výsledky výskumu sú obsiahnuté v publikácii Magová a kol.: Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte (2016).

2.2 Hodnotenie učiteľov v Česku

Podľa školského zákona § 9, ods. 1 vyhlášky č. 15/2005 Zb. je každá škola povinná predložiť vlastné hodnotenie pedagógov za obdobie troch rokov. Interné hodnotenie vykonáva riaditeľ školy, ktorý môže túto úlohu delegovať na svojich zástupcov, predsedov predmetových komisií, zástupcov metodických združení a skúsených učiteľov. Každý učiteľ by mal byť hodnotený raz za dva roky. Hodnotiacia aktivita vedenia školy je projektovaná v Pláne hospitačnej a kontrolnej činnosti, ktorý patrí k povinnej dokumentácii. Dokument sa v priebehu školského roka aktualizuje a zverejňuje v týždennom pláne školy. Spôsoby a kritériá hodnotenia si riaditeľ volí slobodne, avšak po ukončení hospitácie by mal nasledovať rozbor hodiny, diskusia s hodnoteným a spísanie hospitačného protokolu. Okrem toho prácu učiteľov hodnotia orgány školskej inšpekcie.

2.3 Hodnotenie učiteľov v Poľsku

Hodnotenie učiteľov v Poľsku je legislatívne ukotvené v ústavnom zákone O systéme vzdelávania (paragraf Charta učiteľa) a v Dekréte ministra školstva Poľskej republiky O kritériách a spôsoboch hodnotenia učiteľa, spôsoboch odvolania sa proti hodnoteniu, ako aj kritériách zastavovania hodnotiacich komisií. Učiteľ je hodnotený buď priebežne (kedykoľvek, minimálne však s ročným odstupom), alebo počas postupovej skúšky na vyšší kariérny stupeň. Hodnotením je poverený riaditeľ školy. Učiteľ dostáva informáciu o pripravovanej hospitácii písomne s mesačným predstihom. Výsledok hodnotenia učiteľ dostáva v písomnej podobe, zakladá sa tiež do jeho osobného spisu. Hodnotenie pedagóga nemusí iniciovať iba riaditeľ, môže oň požiadať aj učiteľ, Rada rodičov, Školská rada alebo zriaďovateľ.

2.4 Hodnotenie učiteľov v Maďarsku

Hodnotenie učiteľov v Maďarsku je súčasťou nariadenia maďarskej vlády, zákon číslo 326/2013 (VIII.30). Realizuje ho Úrad pre vzdelávanie aj pomocou elektronického systému. V prvej fáze hodnotenia učiteľ vyplní a vloží do systému požadované dokumenty (profesijný životopis, tematický plán vyučovaného predmetu, štruktúrované prípravy na šesť vyučovacích hodín, pedagogický denník, štyri ľubovoľné dokumenty ako napr. žiacke práce, učebné pomôcky a pod.). Doklady vyhodnocuje trojčlenná komisia menovaná Úradom pre vzdelávanie, sleduje 77 indikátorov. Druhá fáza hodnotenia prebieha v škole, hodnotitelia hospitujú na dvoch vyučovacích hodinách. Učiteľ odovzdá komisii prípravy na vyučovanie aj tematické plány predmetu. Po hospitácii nasleduje rozbor hospitovaných hodín a tzv. odborný rozhovor, počas ktorého učiteľ predstaví svoju profesijnú dráhu (formou PowerPoint prezentácie, v trvaní 15 minút). Následne sa hodnotený vyjadrí k portfóliu, ktoré vložil do elektronického systému v prvej fáze hodnotenia a zodpovie doplňujúce otázky členov komisie (otázky sú učiteľovi zaslané vopred). Komisia spíše zápisnicu zo stretnutia. Výsledok hodnotenia je učiteľovi doručený prostredníctvom elektronického systému.

3 ZÁVER

Názory hodnotených pedagógov na hodnotenie sa rôznia. Výskumná vzorka 730 učiteľov základných a stredných škôl v anonymnom dotazníkovom prieskume realizovanom v rámci projektu Hodnotenie kompetencií učiteľov sa v jednej z otázok mala k tejto problematike vyjadriť. Väčšina respondentov (538, 74%) považuje hodnotenie za motivujúce. Ak by hodnotenie nebolo pre učiteľov stresujúcim faktorom a prijali by ho ako prirodzenú súčasť svojho profesijného rastu (dosahovania želaného ideálu), mohlo by fungovať ako účinný nástroj valorizácie nielen školskej society.

Použitá literatúra

1. GADUŠOVÁ, Z. a kol. *Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2014. 198 s. ISBN 978-80-558-0643-3.
2. HORVÁTHOVÁ, Kinga. Kontrola a hodnotenie pedagogických zamestnancov školy pri implementácii školského vzdelávacieho programu. In: *Pedagogika.sk*. [online]. 2011, 2(3), 189-202. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-3/horvathova.pdf>
3. Iniciatíva slovenských učiteľov. [online]. Dostupné z: <http://isu.sk/>.
4. JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol. *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2013. 60 s. ISBN 978-80-89638-16-1.
5. Kritériá hodnotenia v šk. roku 2015/2016. Štátna školská inšpekcia. [online]. Dostupné z: <https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/ZS%283%29.pdf>
6. MAGOVÁ, L. a kol. *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha: Verbum, 2016. 302 s. ISBN 978-80-87800-28-7.
7. PAVLOV, Ivan a VALICA, Miroslav. Profesionálny rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In: Kasáčová B. a kol., *Profesionálny rozvoj učiteľa*. [online]. 2006, s. 85-131. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>
8. PAVLOV, Ivan. *Štandardizácia profesionálnych kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o, 98 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
9. Pracovný poriadok pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/436.pdf>
10. RIGOVÁ, Silvia a ZAHATŇANSKÁ, Mária. *Plánovanie osobného rozvoja pedagogického asistenta*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. s. 98. ISBN 978-80-565-0196-2
11. Smernica č. 1/2013 Hodnotenie pedagogických zamestnancov. Základná škola s materskou školou v Slanci. [online]. Dostupné z: https://skolaslanec.edupage.org/files/Smernica_c._1..pdf
12. TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Naděžda MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ. *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 38 s. Cesta ke kvalitě. Evaluační nástroje, 8. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
13. Vyhláška č. 317/2009 Zb. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>
14. Výzva Slovenskej komory učiteľov vláde Slovenskej republiky. Slovenská komora učiteľov. [online]. Dostupné z: <http://www.komoraucitelov.org/clanok-265-vyzva-slovenskej-komory-ucitelov-vlade-slovenskej-republiky.html>
15. Zásady hodnotenia pedagogických zamestnancov. Základná škola s materskou školou Jána Vojtaššáka v Zákamennom. [online]. Dostupné z: <http://zszakamenne.edupage.sk/files/ZasadyHodnoteniaPedZam.pdf>

16. ŽILOVÁ, Ružena a HOCKICKOVÁ, Beata.: Secondary School Mentor Training in Slovakia. In: *ERIES Journal*, 2015, Volume 8, Issue 3, pp. 60-66. ISSN (P) 2336-2375, ISSN (E) 1803-1617, doi: 10.7160/eriesj.2015.080302 Dátum publikovania: 24.11.2015

Kontaktné údaje

Mgr. Petra Baďová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Tel: +421 37 6408 488

email: pbadova@ukf.sk

ZÁKONY UČENIA A ICH UPLATNENIE VO VZDELÁVACOM PROCESE

LAWS OF LEARNING AND THEIR APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Katarína Procházková, Ľuboslav Szabo

Abstrakt

Proces učenia je jeden z podstatných a základných procesov, ktorý je súčasťou života každého jednotlivca. Človek sa učí od narodenia a to spontánnou formou učenia, počas života po nástupe na povinnú školskú dochádzku sa začína stretávať s riadeným učením. V čase dospelosti v rámci ďalšieho štúdia, ktoré môže byť spojené s vysokoškolským vzdelávaním, vzdelávaním v rámci pracovného a kariérneho života, je proces vzdelávania už skôr o sebarealizácii a vnútornej motivácii jednotlivca. Cieľom príspevku je analyzovať možnosti uplatnenie zákonov učenia vo vyučovacom procese a to konkrétne vo vyučovacom procese, ktorý prebieha v rámci predmetu Medzinárodný manažment a medzinárodné podnikanie. Na záver syntetizujeme jednak už využívané možnosti uplatnenia týchto zákonov a zároveň sa pokúsime navrhnúť aj nové možnosti uplatnenia zákonov učenia v praxi.

Kľúčové slová: *zákony učenia, vzdelávanie, proces učenia, motivácia, transfer, spätná väzba, opakovanie*

Abstract

The learning process is one of the essential and basic processes, which is part of the life of every individual. Man learns from birth and spontaneous form of learning throughout life after taking the compulsory school attendance begins to meet with controlled learning. At the time of maturity within the next study, which may be associated with higher education, education in the work and career life is a learning process based on intrinsic motivation and self-realization of the individual. The aim of this paper is to analyze the possibilities for application of the laws of learning in the educational process and specifically in the learning process of selected subject: international management and international business. Finally, we synthesize the possibility of applying these laws while trying to design new ways of applying the laws of learning in practice.

Key words: *laws of teaching, education, process, motivation, transfer, feedback, recap*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY ZÁKONOV UČENIA

Proces učenia je jeden z podstatných a základných procesov, ktorý je súčasťou života každého jednotlivca. Človek sa učí od narodenia a to spontánnou formou učenia, počas života po nástupe na povinnú školskú dochádzku sa začína stretávať s riadeným učením. V čase dospelosti v rámci ďalšieho štúdia, ktoré môže byť spojené s vysokoškolským vzdelávaním, vzdelávaním v rámci pracovného a kariérneho života, je proces vzdelávania už skôr o sebarealizácii a vnútornej motivácii, keď sa jednotlivec snaží uspokojiť svoje vnútorné nutkanie súvisiace s potrebou získania nových, ďalších, alebo dodatočných poznatkov.

Základné teoretické vymedzenie pojmu učenie možno chápať v širšom a užšom slova zmysle. V širšom vymedzení učením rozumieme každé obohacovanie individuálnej skúsenosti počas vývinu jednotlivca, ktoré ovplyvňuje jeho správanie. V užšom zmysle učením rozumieme

zámerné, cieľavedomé a systematické získavanie vedomostí, zručností a návykov, ako aj foriem správania a osobných vlastností. Takéto učenie nachádzame iba u človeka.

Učenie teda možno definovať ako relatívne trvalé osvojenie si novej schopnosti, zručnosti alebo postoja, resp. zmenu týchto už jestvujúcich znalostí. Zvyšovanie alebo zmenu výkonu nemožno pritom pokladať za dôsledok nejakého prirodzeného procesu zrenia alebo rastu. Je to výsledok vyrovnávania sa učiaceho jednotlivca s objektmi svojho okolia.

V reálnom živote učenie prebieha tromi formami:

1. Spontánne učenie – pri tomto type k procesu učenia dochádza nezámerne, neselektívne, spontánne pri činnosti, ktorú jedinec aktuálne vykonáva.
2. Riadené učenie – predstavuje formu učenia, ktorej cieľom je zámerné a selektívne nadobúdanie vedomostí a zručností za spoluúčasti iných jedincov.
3. Sebavýchova a sebazvedľávanie – je formou učenia, v ktorej sám jedinec iniciuje proces v snahe získať nové poznatky, dosiahnuť zmeny v správaní a prežívaní. Je podmienené vnútornou motiváciou.

Každé úspešné a efektívne vyučovanie musí vyústiť do úspešného a efektívneho učenia. Učiteľ má vedieť, či k učeniu skutočne došlo, či došlo k plánovaným pozitívnym zmenám vo vedomostiach, schopnostiach, zručnostiach a v postojoch študentov. Tieto konečné stavy v zmene osobností študentov, t. j. výsledky vyučovacieho procesu, musí vysokoškolský učiteľ plánovať už na začiatku výučby ako presne naformulované ciele. Ciele vyučovania a výsledky výučby tvoria dvojicu, ktorá je základom modelu riadeného vyučovania.

Teória psychológie riadeného učenia sa okrem všeobecných problémov učenia, druhov učenia a podmienok učenia zaoberá aj zákonmi učenia. Sú to určité princípy, ktoré je potrebné v rámci procesu učenia dodržiavať. Aplikovanie zákonov učenia pomáha vytvárať efektívny proces učenia.

V odbornej pedagogickej literatúre sa najčastejšie vymedzujú štyri základné zákony učenia:

- a) zákon motivácie,
- b) zákon spätnej väzby,
- c) zákon transferu,
- d) zákon opakovania.

Uplatnením týchto zákonov vo vyučovacom procese vieme zabezpečiť atraktivnosť, zaujímavosť a efektívnosť vyučovacieho procesu. Samozrejme na kvalitu vyučovacieho procesu vplýva aj ďalší rad interných a externých faktorov, medzi ktoré môžeme zaradiť osobnosť učiteľa, osobnosť študenta, obsah a rozsah výučby, štýl výučby, ako aj podmienky, v ktorých vyučovací proces prebieha.

1.1 Zákon motivácie

Cieľavedomé učenie nemôže existovať bez aktivity učiaceho sa. Vysoká duševná aktivita sa dostavuje pri pôsobení intenzívnej motivácie. Motiváciu učenia zabezpečujú motívy, ktoré vychádzajú z potrieb človeka.

Vo všeobecnosti rozlišujeme dva základné druhy motivácie. Motiváciu vnútornú, ktorá sa chápe ako stav vnútorného pnutia, ktorý núti jednotlivca konať a uspokojiť tak svoju potrebu. Vo vzťahu k učeniu, ak je jednotlivец vnútorne motivovaný, ochotne a dobrovoľne sa zúčastňuje procesu učenia, učenie ho teší a prináša mu uspokojenie.

Motiváciu môže učiteľ zamerať na rôzne oblasti psychiky, konkrétne poznávaciu, sociálnu a výkonovú oblasť. K poznávacej vonkajšej motivácií patrí napr. zaujímavý výklad, uvádzanie príklad, názornosť, novosť, neurčitost informácií a pod. Táto oblasť motivácie má vzťah predovšetkým k obsahu učiva. K poznávacej vnútornej motivácií patria: potreba receptívnych vedomostí, potreba vyhľadávania nového a riešenia problémov a potreba poznania s úzkym okruhom záujmu.

V oblasti sociálnej motivácie sú hlavnými motívmi skupinová práca, interakcia učiteľa so študentom, ale aj sociálna klíma v skupine. Výkonová motivácia je spôsobená potrebou seberealizácie a presadenia sa v rámci procesu učenia, navonok sa prejavuje klasifikáciou študenta.

Vonkajšia motivácia sa v rámci učenia chápe ako stav, keď sa jednotlivец učí vplyvom vonkajších činiteľov. V procese riadeného učenia sa študenti učia často práve prostredníctvom vonkajšej motivácie.

Zvnútornenie vonkajšej motivácie predpokladá isté podmienky. Ako sú napríklad vývinové osobitosti žiakov, minulé skúsenosť, seberealizácia, aspiračná úroveň učiaceho sa, záujmy, stanovenie cieľov, tendencia dokončiť úlohu, odmena a trest.

Práve posledná uvedená podmienka odmeny a trestu je pomerne jednoducho aplikovateľná v procese učenia zo strany vyučujúceho. Odmenu považujeme za pozitívnu a trest za negatívnu motiváciu. V praxi sa odporúča využívať práve systém odmeny, ktorý u študentov vyvoláva pozitívne emócie spojené s procesom vyučovania. Odmena sa teda snaží pozitívne ovplyvniť budúce učenie študenta a jednou z jej výhod je, že vytvára záujem o ďalšie učenie. Treba však podotknúť, že aj správne a objektívne uložený trest, napríklad za nesplnenie jasne stanovených podmienok na začiatku semestra, má silnejší motivačný trest ako vyslovený nezáujem a apatický vzťah učiteľa voči študentovi.

1.2 Zákon spätnej väzby

Vo vyučovacom procese sa stretávame s dvoma typmi spätnej väzby:

- Spätná väzba k učiteľovi umožňuje kontrolu výsledkov práce žiaka a priebehu jeho učebných činností. Poskytuje možnosť skorej opravy vzniknutých chýb.
- Spätná väzba k študentovi: študent má informáciu o výsledku svojho snaženia v učení. Zvlášť vonkajšia spätná väzba má významnú motivačnú funkciu.

Základné pravidlá poskytovania spätnej väzby vo všeobecnosti:

- Účinná spätná väzba je poskytovaná okamžite, popisom pozorovaného správania, bez morálnych súdov a najlepšie poskytnutá viacerými osobami.
- Neúčinná spätná väzba je poskytovaná oneskorene, obsahuje hodnotenie a posudzovanie, interpretuje motívy druhých ľudí a je len názorom jednej osoby.

Spätná väzba má aj motivačný účinok, a to práve vtedy, ak má pozitívny charakter, nepôsobí voči študentovi a jeho konaniu kriticky, nie je povrchná a smeruje k ďalšiemu rozvoju a iniciatíve študenta.

V prípade, že chceme poskytnúť efektívnu spätnú väzbu je potrebné dodržať základné pravidlá jej poskytovania, ktoré sú priamo naviazané na typické vlastnosti efektívnej spätnej väzby. Efektívna spätná väzba:

- Je skôr popisná ako hodnotiaca. Popis dáva slobodu, či sa bude alebo nebude korigovať správanie. Hodnotenie zvyčajne vyvoláva tendenciu defenzívnej reakcie a vysvetľovania.
- Je viac špecifická ako všeobecná. Špecifická spätná väzba poukazuje na konkrétne prejavy v správaní, ktoré je potrebné meniť.
- Nemá byť deštruktívna a slúžiť potrebám človeka dávajúceho spätnú väzbu.
- Má byť zameraná na správanie, ktoré je kontrolované.
- Má byť skôr vyžadovaná ako vnucovaná. Najúčinnnejšia spätná väzba je tá, ktorá sa formuluje do otázok.
- Je dobre načasovaná. Najúčinnnejšia spätná väzba je podaná čo najskôr po konkrétnom správaní, výsledku alebo výkone. Táto schopnosť však závisí od pohotovosti osoby, ktorá spätnú väzbu dáva.

- Je kontrolovaná. Ten, kto dáva spätnú väzbu, môže ju formulovať ako otázku. Daná odpoveď umožní kontrolu správnosti spätnej väzby.

1.3 Zákon transferu

Náročnosť a rýchlosť procesu učenia závisí okrem iného aj od pozitívneho a negatívneho vplyvu skôr osvojených vedomostí, návykov a rozvinutých psychických procesov a vlastností. Zákon transferu teda vypovedá o tom, či a ako skúsenosti z minulého resp. iného učenia ovplyvňujú súčasné, aktuálne učenie.

Rozlišujeme:

- pozitívny transfer – skôr naučené pomáha pri nasledujúcom učení
- negatívny transfer (interferenciu) – skôr naučené prekáža, resp. spomaľuje ďalšie učenie
- špecifický transfer – prenos naučeného z jednej oblasti do druhej oblasti, ktorá je obsahovo podobná
- nešpecifický transfer – prenos poznatkov medzi oblastami, ktoré zdanlivo medzi sebou nesúvisia

Pre transfer je dôležité, aby boli na čo najlepšej úrovni nadobudnuté základné vedomosti, zručnosti či návyky (ako je napríklad aj písanie a čítanie). Čím dokonalejšie sú nadobudnuté základné poznatky, tým je vyššia pravdepodobnosť pozitívneho transferu.

Ak chceme podporiť vznik pozitívneho transferu a zároveň obmedziť výskyt interferencie, je potrebné:

- upozorniť na podrobnosti a rozdiely v javoch, situáciách a činnostiach,
- dbať na dokonalé osvojenie základných poznatkov a zručností, správne pochopenie a používanie pojmov a vedomostí,
- využívať aktívne činnosti, samostatné objavovanie, riešenie problémov, ktoré vedie k rozsiahlejšiemu transferu.

V súvislosti s transferom v učení sa vytvorilo viacero teórií. Jedna z prvých bola teória identických prvkov, ktorá zdôrazňovala nevyhnutnosť prítomnosti identických prvkov v učebných materiáloch, ak tieto majú na seba pozitívne vplyvať. Ďalšou bola teória generalizácie, ktorej podstatou je, že k transferu z jednej situácie na druhú dochádza v tej miere, v akej učitelia sa jednotlivci dokážu generalizovať svoje predchádzajúce skúsenosti. Napokon vznikla aj teória vzťahov, ktorej zástancovia tvrdili, že chápanie (pochopenie) situácie vo všetkých vzťahoch je základnou bázou pre transfer.

1.4 Zákon opakovania

Zákon opakovania je úzko spojený so zákonitostami procesu pamäti, pretože opakovanie obnovuje a posilňuje pamäťové stopy v mozgu a tým zabezpečuje trvácnosť naučeného. Cieľom uplatňovania tohto zákona je teda dosiahnuť trvácnosť toho, čo sme sa naučili, resp. čo sme učili našich študentov, pretože ak sme sa niečo raz naučili, aj keď s pochopením, ešte to neznamená, že sa to udrží v našej pamäti natrvalo a že to v akejkoľvek situácii resp. kedykoľvek budeme vedieť použiť.

Uplatňovanie zákona opakovania súvisí s používaním základných fixačných výučbových metód, opakovanie ako také súvisí s potrebou upevňovať učivo. Upevňovanie a precvičovanie učiva je neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Opakovanie učiva je možné robiť hneď na vyučovacej hodine po prebratí učiva, po prebratí tematického celku, na konci akademického roka, prípadne aj doma zadaním domácich úloh. Úlohou opakovania je spomaliť zabúdanie a posilniť zapamätávanie.

Metódy opakovania, ktoré sa v praxi najčastejšie používajú, sú:

- ústne opakovanie,
- metóda otázok a odpovedí,

- písomné opakovanie,
- opakovanie formou diskusie, rozhovoru,
- opakovanie s využitím učebnice a ďalšej literatúry,
- opakovanie formou domácich úloh.

Medzi moderné fixačné metódy, ktoré sú založené na opakovaní nadobudnutých poznatkov môžeme zaradiť aj motivačné a hravé formy ako sú napríklad krížovky a súťaže a tiež tvorbu myšlienkovkej mapy (mind-mapping). Myšlienková mapa je logické usporiadanie kľúčových slov doplnené obrázkami, ktoré vyznačujú vzájomné vzťahy a súvislosti. Myšlienkovú mapu je možné použiť na riešenie problémov, objasňovanie a opakovanie poznatkov. Takúto mentálnu mapu si vie vytvoriť sám jednotliviec, ale taktiež môže vzniknúť ako výsledok skupinovej práce. Myšlienková mapa podporuje pamäť, kreativitu aj samotné učenie.

Pri opakovaní vo výučbe je potrebné uplatniť nasledovné zásady:

- opakovať systematicky,
- opakovať rôznym spôsobom,
- opakovať aktívne s využitím pozitívneho transferu,
- rozvrhnúť opakovanie v čase,
- motivovať učiaceho sa k opakovaniu,
- dodržiavať psychohygienické zásady pri opakovaní.

Opakovanie je pre vyučovací proces nevyhnutnou činnosťou. Má byť aktívnym, nie mechanickým procesom, ktorý pomáha zdokonaľovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti.

2 PRAKTICKÉ VYUŽITIE ZÁKONOV UČENIA VO VZDELÁVACOM PROCES

V tejto kapitole zhodnotíme možnosti uplatnenia zákonov učenia aplikáciou na konkrétny vyučovací predmet Katedry manažmentu, Fakulty podnikového manažmentu EUBA – Medzinárodný manažment a medzinárodné podnikanie (ďalej len „MMaMP). Praktické uplatňovanie zákonov učenia v praxi je zároveň doplnené o výsledky dotazníkového prieskumu, ktorý sa realizoval na konci zimného semestra 2014/2015. Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo 56 študentov, ktorí absolvovali výučbu vyššie uvedeného predmetu.

2.1 Základná charakteristika a štruktúra výučby vybraného predmetu

Predmet Medzinárodný manažment a medzinárodné podnikanie (MMaMP) je profilovým predmetom katedry manažmentu, ktorý sa vyučuje v I. ročníku na II. stupni štúdia. Predmet nadväzuje na predchádzajúce predmety, ktoré študenti absolvujú v nižších ročníkoch ako sú napríklad Manažment, Medzinárodný obchod a Marketing.

Cieľom predmetu je získať základné poznatky z problematiky medzinárodného podnikania. Úspešné prenikanie na zahraničné trhy je podmienené zvládnutím rozhodovacieho procesu pri internacionalizácii podniku.

Predmet je zameraný na problematiku rôznych internacionalizačných stratégií ako i na riadenie medzinárodných podnikov. Študenti sa oboznámia s rôznymi internacionalizačnými formami vstupu podniku na zahraničné trhy a zorientujú sa s rozhodovacími postupmi a metódami, ktoré sa využívajú v medzinárodnom podnikaní. Pozornosť sa kladie na oblasť riadenia a možného riešenia problémov multinacionálnych spoločností a osobitosti ich riadenia vyplývajúce z financovania, kontroly, riadenia ľudských zdrojov a medzinárodného marketingu.

Rozsah a obsah predmetu vychádza zo syláb predmetu a je rozdeleného do 13. týždňového harmonogramu prednášok a cvičení.

Počas semestra študenti získavajú body, ktoré sú rozdelené do troch skupín: za priebežnú písomku, semestrálnu prácu a aktivitu. Predmet je ukončený písomnou skúškou. Na predmet majú študenti dostupnú literatúru skladajúcu sa z vysokoškolskej učebnice, vysokoškolského

skripta, ktoré obsahujú rozpracované vybrané kapitoly a z prípadových štúdií, ktoré sa využívajú na cvičeniach z predmetu.

2.2 Praktické uplatnenie zákonov učenia vo vzdelávacom procese

Zákon motivácie aplikujeme na predmete MMaMP predovšetkým zavedením bodov za aktivitu na cvičeniach z predmetu. Tieto body môžu získať študenti za vypracovanie zadania počas semestra, ktoré spočíva v príprave prezentácie na tému „kultúra a jej vplyv na medzinárodný manažment“. Študenti majú možnosť vybrať si ľubovoľnú ekonomiku v rámci globálnej ekonomiky a na jej príklade prezentovať špecifiká danej kultúry, ako aj zvláštnosti obchodného rokovania v danej kultúre. Zadanie je dobrovoľné a aplikácia bodov za aktivitu sa doteraz veľmi osvedčila, približne 90 % študentov v ročníku vždy využije túto možnosť získania zápočtových bodov. Výsledky dotazníkového prieskumu potvrdili, že sa jedná o motivačnú aktivitu. 35 študentov (63 %) označilo túto aktivitu na škále 1 (vôbec nie motivačné) až 8 (maximálne motivačné) najvyššími možnými bodmi 7 a 8.

Okrem iného je možné v praxi využiť aj poznávaciu vonkajšiu motiváciu, ktorá je nasmerovaná predovšetkým k obsahu učiva, napríklad zaujímavá prednáška s príklady z praxe. V rámci prednášok využívame možnosť zapojenia podnikateľov z praxe na predmet MMaMP. Štandardne sa minimálne dvoch prednášok počas semestra zúčastnia podnikatelia/manažéri/majitelia podnikov, ktorí študentom prednášajú vybrané témy z medzinárodného podnikania na svojich podnikateľských príbehu. Pozvanie ľudí z praxe je pre študentov jednoznačne motivačné. Až 48% respondentov sa vyjadrilo, že pokiaľ by na prednášku prijal pozvanie človek z praxe, určite by sa jej zúčastnili. Na cvičeniach študenti za najviac motivačné považovali riešenie prípadových štúdií v tímoch, možnosť voľnej diskusie a zaujímavosti a príklady z praxe, ktoré im pomáhali pochopiť teoretické poznatky.

Zákon spätnej väzby sa v procese výučby uplatňuje počas celého semestra, kedy sa predmet vyučuje. Študenti dostávajú spätnú väzbu napríklad v podobe zhodnotenia ich skupinovej práce na vybraných cvičeniach, kedy každá skupina rieši individuálnu prípadovú štúdiu a na záver cvičenia prezentujú odpovede a návrhy na jednotlivé otázky. Takýmto spôsobom prebiehajú cvičenia zamerané na:

- tvorbu selekčnej analýzy zahraničných trhov,
- export ako formy vstupu na zahraničný trh,
- uplatnenie medzinárodného manažmentu a medzinárodného sponzoringu v praxi.

Študenti taktiež dostanú skupinovú spätnú väzbu po vyhodnotení zápočtovej písomky, pričom v prípade individuálneho záujmu sú výsledky zo zápočtovej písomky so študentom konzultované a objasnené. Študenti dostanú spätnú väzbu od cvičiaceho aj po zhodnotení ich semestrálnych prác na predmet.

Na základe dotazníkového prieskumu vyplynulo, že 59 % študentov bolo so spätnou väzbou na predmete veľmi spokojných, ostatní respondenti boli skôr spokojní (ani jeden respondent nevyjadril nespokojnosť s poskytnutím spätnej väzby).

Na konci semestra na poslednom cvičení prebieha aj tzv. neformálne zhodnotenie semestra nielen zo strany cvičiaceho, ale študenti majú možnosť anonymne vyjadriť svoj názor na kvalitu predmetu, obsah cvičení, štýl prednášok, môžu taktiež sformulovať svoje návrhy a odporúčania pre vylepšenie predmetu do budúcnosti. V rámci formálneho hodnotenia môžu využiť študenti aj anonymné hodnotenie prostredníctvom dotazníka v systéme AIS, ktorý poskytuje spätnú väzbu konkrétnemu pedagógovi. V súčasnosti je zavedený aj opačný systém hodnotenia, kedy môže učiteľ hodnotiť jednotlivé krúžky podľa špecializácií, ktoré počas semestra vyučoval, čo možno považovať tiež za istý druh spätnej väzby vo vzťahu k skupine.

V prípade uplatnenie zákona transferu sa na predmete snažíme využívať predovšetkým pozitívny transfer. Predmet sa vyučuje na II. stupni a nadväzuje na predmety z nižších

ročníkov ako je Manažment, Podnikové hospodárstvo a Medzinárodný obchod. Je nadstavbou na tieto predmety, preto, ak študenti získali poznatky z daných predmetov, oveľa jednoduchšie si osvoja aj poznatky z predmetu MMaMP. Taktiež sa pri výučbe využíva aj špecifický transfer. Napríklad pri riešení prípadových štúdií sa aplikujú metódy portfóliových matíc, konkurenčného a párového porovnania, prípadne základy finančno-ekonomickej analýzy. Tieto poznatky študenti nadobudnú na iných predmetoch ako je Podnikateľské rozhodovanie, Strategický manažment, alebo Finančno-ekonomická analýza a môžu ich aplikovať pri riešení prípadových štúdií a vypracovaní semestrálnej práce.

Z výsledkov výskumu jednoznačne vyplýva, že študenti si pozitívny transfer poznatkov uvedomujú aj ho využívajú, 48 % študentov využíva a prepája vedomosti získané na predmetoch počas štúdia na fakulte veľmi často, ostatní respondenti čiastočne. Zároveň každý z respondentov identifikoval minimálne jeden z predmetov počas štúdia na I. stupni, na ktorý nadväzuje práve predmet MMaMP.

Zákon opakovania sa v rámci vyučovacieho procesu aplikuje viackrát a v rôznych formách. Počas semestra je harmonogram prednášok a cvičení naplánovaný tak, aby témy za sebou logicky nadväzovali t. j. po téme, ktorú majú študenti na prednáške nasleduje cvičenie, ktoré je na danú problematiku zamerané. Teoretické tematické okruhy sa prakticky riešia počas semestra pomocou prípadových štúdií, diskusie, rolových hier, kedy si študenti takýmto spôsobom opakujú aj teoretické poznatky. V rámci semestra sa zákon opakovania uplatňuje aj prostredníctvom domácich заданий, kedy je nevyhnutná ich príprava na cvičeniach v rámci samoštúdia.

Počas 8. týždňa v semestri sa na cvičeniach píše priebežná písomka, vtedy sú študenti v rámci samoštúdia motivovaní opakovať vybrané teoretické kapitoly, ktoré sú obsahom predmetu MMaMP. Zákona opakovania sa samozrejme uplatňuje aj po ukončení aktuálneho semestra, kedy sa študenti v rámci samoštúdia pripravujú na skúškovú písomku z predmetu.

Dotazníkový prieskum potvrdil, že študenti opakujú len v prípadoch, ak je to nevyhnutné, len jeden respondent označil, že opakoval na týždennej báze, keď sa na cvičenia pravidelne pripravoval. Prevažná väčšina študentov (54 % respondentov) opakovalo len v nevyhnutných prípadoch pri príprave na zápočtovú písomku, alebo keď potrebovali vypracovať seminárnu prácu, 24 študentov (43 %) opakovalo sporadicky, aj pri príprave domácich úloh a vypracovaní prípadových štúdií. Jeden respondent uviedol, že neopakoval ani neštudoval priebežne a pripraví sa až na záverečnú skúšku.

2.3 Odporúčania na uplatnenie zákonov učenia vo vzdelávacom procese

Na základe analyzovaného vyučovacieho procesu konkrétneho predmetu MMaMP a na základe syntetizovaných poznatkov odbornej teórie zameranej na didaktiku a učiteľskú psychológiu možno naformulovať nasledovné odporúčania na praktické uplatnenie zákonov učenia vo vyučovacom procese na VŠ:

Pre uplatňovanie zákona motivácie:

- použiť v rámci bodov zo zápočtu body za aktivitu, ktoré môžu študenti získať na báze dobrovoľného vypracovania určitého zadania/úlohy,
- využívať príklady z praxe na prednáške a na cvičeniach, prípadne zaujímavé prípadové štúdie, ktoré dokážu vzbudiť záujem u študentov,
- pozvať na prednášku osobnosti z praxe, ktoré dokážu študentov motivovať svojimi úspechmi a podnikateľskými príbehmi
- zapájať na prednáške a cvičeniach viacero vnemov študentov, využívať krátke videá, ak to obsah predmetu dovoľí, ktoré podnecujú pozornosť študentov a robia prednášky a cvičenia atraktívnejšími.

Pre uplatňovanie zákona spätnej väzby:

- používať zásady uplatňovania efektívnej spätnej väzby,

- spätnú väzbu dávať okamžite ako je to možné, napríklad na záver cvičenia pri záverečnom zhrnutí, alebo po prezentácii študentov,
- využiť možnosť spätnej väzby na konci semestra, v rámci hodnotenia výkonu počas celého semestra a to formálnou (prostredníctvom AIS) alebo neformálnou formou (neformálne zhodnotenie na poslednom cvičení/prednáške).

Pre uplatňovanie zákona transferu:

- v procese výučby využívať predovšetkým pozitívny transfer
- na podporu pozitívneho transferu je potrebné využívať aktívne činnosti a samostatné objavovanie, využívať metódy a formy výučby, ktoré podnecujú pozitívne emócie a dbať na dokonalé osvojenie základných poznatkov a správne pochopenie a používanie pojmov a vedomostí.

Pre uplatňovanie zákona opakovania:

- využívať počas semestra domáce zadania/úlohy, kedy sa študenti pripravujú pomocou samoštúdia,
- na začiatku cvičení aplikovať krátke 10-minútové opakovanie už osvojených vedomostí hravou formou (kvízové otázky, krátky test a pod.) – toto odporúčanie vyplýva aj z výsledkov dotazníkového prieskumu, keď 60 % študentov označilo za najvhodnejšiu formu opakovania práve využitie kreatívnych a zábavných foriem ako tajničky, kvízy alebo krížovky,
- využiť krátky vedomostný test po uzavretí jednotlivých blokov formou otázok na konci cvičenia (túto formu odporúčilo v dotazníkovom prieskume 18 % študentov),
- v priebehu semestra uplatniť možnosť zápočtovej písomky, ktorá bude zameraná na čiastkové/vybrané teoretické okruhy z predmetu a predstavuje formu písomného opakovania,
- využívať na cvičeniach ďalšie metódy opakovania ako je ústne opakovanie, diskusia a záverečné zhrnutie učiva.

Tieto odporúčania majú všeobecný charakter, samotný obsah a rozsah konkrétneho učiva ako aj charakter konkrétneho predmetu neumožňuje niekedy aplikovať všetky resp. niektoré metódy a zásady. Treba však myslieť na to, že uplatnením minimálne základných odporúčaní pre využitie zákonov učenia a odporúčaných didaktických zásad v praxi dokážeme vytvoriť motivačný, efektívny a atraktívny vyučovací proces.

3 ZÁVER

Záverečná práca bola zameraná na možnosti uplatnenie zákonov učenia v rámci vzdelávacieho procesu. Cieľom záverečnej práce bolo analyzovať možnosti uplatnenie zákonov učenia vo vyučovacom procese a to konkrétne vo vyučovacom procese, ktorý prebieha v rámci predmetu Medzinárodný manažment a medzinárodné podnikanie. Prostredníctvom tohto vybraného konkrétneho predmetu Katedry manažmentu FPM EUBA bola vykonaná analýza možností uplatnenia týchto zákonov praxi a boli navrhnuté aj všeobecné opatrenia na využitie týchto zákonov v rámci vyučovacieho procesu počas semestra na VŠ. Na záver tretej kapitoly sa syntetizovali poznatky z teórie ako aj aplikačnej časti do všeobecných odporúčaní a možností uplatnenie zákonov učenia na VŠ.

Odborná teória definuje štyri základné zákony učenia – zákon motivácie, zákon spätnej väzby, zákon transferu a zákon opakovania. Na základe teoretického vymedzenia jednotlivých zákonov sme v praktickej časti práce analyzovali ich uplatnenie na konkrétnom vybranom predmete Katedry manažmentu FPM. Zároveň boli navrhnuté aj odporúčania na využitie týchto zákonov, ktoré sú použiteľné pre vyučovací proces na vysokej škole vo všeobecnosti.

V práci uvedené zákony učenia a ich aplikácia do výučby pomáhajú vo všeobecnosti vytvoriť atraktívny a efektívny vyučovací proces. Samozrejme na kvalitu vyučovacieho procesu vplývajú aj podmienky výučby, rozsah a obsah výučby, dodržiavanie základných

didaktických zásad, typ poslucháčov a v neposlednom rade aj samotná osobnosť učiteľa, ktorá je vo vyučovacom procese jedným zo základným faktorov ovplyvňujúcich komplexnú kvalitu a atraktivnosť výučby.

Použitá literatúra

1. BAJTOŠ J. 2013 Didaktika vysokej školy. Prvé vydanie. Bratislava: Iura Edition, 2013. ISBN 978-80-8078-652-6
2. DRLÍKOVÁ A. a kolektív. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. ISBN 80-08-00433-9.
3. ĎURIČ I. – GRÁC J. – ŠTEFANOVIČ J. 1993: *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. ISBN 90-900477-6-9.
4. CHMELÁROVÁ Z. – SAWICKI S. – KOVÁČ K. 2010. *Vybrané kapitoly z psychológie. Praktikum vysokoškolskej pedagogiky pre doktorandov*. Trnava: STU BA, Materiálovotechnologická fakulta v Trnave, 2010.
5. KAISER A. – KAISEROVÁ R. 1993. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. ISBN 80-08-02006-7.
6. TUREK I. 2014: *Didaktika*. Tretie vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5.
7. *Spättná väzba vo vyučovaní*. Metodický deň učiteľov, 10/2013. Dostupné online [03.06.2014] www.dkuspis.sk/download.php?page=1&cat=2&art...id=95919
8. Kapitola KOMUNIKACIA. Dostupné online [03.06.2014] <http://web.tuke.sk/ksv/kotek/komunikacia.pdf>
9. *Základní principi učení*. Dostupné online [03.06.2014] www.upol.cz/fileadmin/user.../zakony_uceni.doc
10. Informačný list a sylabus predmetu MMaMP. KMŽ FPM EUBA

Kontaktné údaje

Ing. Katarína Procházková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta podnikového manažmentu

Dolnozemska cesta 1, Bratislava

Tel: 02/6729 5632

email: katarina.prochazkova@euba.sk

Ing. Ľuboslav Szabo, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta podnikového manažmentu

Dolnozemska cesta 1, Bratislava

Tel: 02/6729 5627

email: luboslav.szabo@euba.sk

PROBLEMATIKA PROFESNÍCH KOMPETENCÍ PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

PROBLEMS OF A PRE SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES

Margareta Garabiková Pártlová, Dita Podhrázká

Abstrakt

Příspěvek pojednává o profesních kompetencích učitele v předškolním zařízení. Profesní kompetence (tedy dovednostmi, schopnostmi i postoji a vlastnostmi) učitele mateřské školy jsou zde předkládány čtenáři z různých úhlů pohledu. Jako klíčové pro tento příspěvek považujeme hledání odpovědi na otázku: Jakými profesními kompetencemi učitele by měl předškolní pedagog disponovat, aby úspěšně vykonával svou profesi učitele nebo učitelky v mateřské škole.

Klíčová slova: *profesní kompetence učitele v mateřské škole, předškolní vzdělávání, předškolní věk, rozvoj osobnosti dítěte*

Abstract

The paper deals with the topic of professional competencies of a teacher of preschool grade. Professional competencies of a preschool teacher (i.e. skills, abilities, characteristics and opinions) are presented from different points of view. Our key question is: Which professional competencies are necessary for preschool teacher, so he/she could successfully practise?

Key words: *professional competencies of preschool teacher, preschool education, preschoolers, development of child's personality*

1. ÚVOD

Na profesní kompetence předškolního pedagoga lze pohlížet z různých úhlů pohledu například z pohledu zřizovatele, odborné veřejnosti, rodiče, dítěte atd. . Je proto velmi důležité vydefinovat si klíčové pojmy a položit si základní otázky: Co jsou to profesní kompetence učitele? Jakými profesními kompetencemi učitele by měl(a) učitel/ka v MŠ disponovat, aby mohla přinést dětem příjemný prožitek z činností v mateřské škole? Právě na tyto otázky se pokusíme odpovědět v této kapitole.

1.1 Profesní kompetence učitele – profesní kompetence učitele v MŠ

Při podrobnějším hledání přesného významu pojmu profesní kompetence se setkáváme s určitými významovými odlišnostmi v laickém a odborném pojetí. Význam pojmu kompetence lze chápat ve dvou rovinách, obecné a odborné terminologii.

Kompetenci v obecné rovině, chápeme jako pravomoc o něčem rozhodovat, což lze chápat jako „soubor rozhodovacích pravomocí, ze kterých vyplývá odpovědnost za důsledky rozhodnutí.“ (Veteška a Tureckiová 2008, s. 25).

Kompetenci v odborné terminologii, vysvětlujeme nejčastěji jako „soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj.“ (Veteška a Tureckiová 2008, s. 27).

Nejprve se zaměříme na vydefinování samotného pojmu „Profesní kompetence učitele“ a následně budeme věnovat pozornost již jen definování pojmu „profesní kompetence učitele v mateřské škole“. V odborné literatuře se setkáváme s tím, že autoři používají tento pojem v různých variantách: „učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence, kompetence pro učitele.“ (Janík 2005, s. 14). Dokonce nacházíme názor Janíka (2005), který poukazuje na to, že tento pojem je mnohdy nadužíván. Je proto velmi složité najít neoptimálnější definici tohoto pojmu. Začneme-li hned s hledáním nejvýstižnější definice, nalezneme v pedagogickém slovníku u J. Průchy tuto definici pojmu: „Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“ (Průcha et al. 2003, s. 103). Z rozsáhlé definice plyne, že J. Průcha chápe profesní kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic“. S ním se ztotožňuje Z. Helus. Zároveň dodává, že skrz vydefinování profesních kompetencí učitele je dále možné stanovit i profesní standard učitele, který je nezbytný pro stanovení samotné kvality profese učitele a i vyjádřit kvalifikaci pro výkon učitelské profese.

Vrátíme-li se k možným dalším definicím profesních kompetencí učitele, je nutné se zastavit u definice Perrenouda, který používá jako klíčové slovo při definování tohoto pojmu, slovo „schopnost“ a dává, že profesní kompetence vyjadřuje „schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně.“ (Eurydice 2002, s. 13) a k tomuto názoru se přiklání i Švec (2004). Z tohoto pojetí následně vychází i J. Vašutová, která definuje profesní kompetence učitele „jako otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (Vašutová 2004, s. 92). Její pojetí souzní Perrenoudem a navíc dodává, že se jedná o systém profesních kvalit. Klíčové v pojetí Vašutové je, že každá profesní kompetence musí být rozvojeschopná. Profesní kompetence učitele se tedy podle jejího názoru vytvářejí průběžně. Začátek je v období pregraduální přípravy a tento proces pokračuje i v průběhu praxe. Jedná se tedy o proces dlouhodobý. Můžeme tedy konstatovat, že profesní kompetence učitele se vytvářejí:

- „teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),

- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, vzdělávání a v potřebách společnosti vč. Trhu práce),
- sebereflexí a sebezdokonalováním.“ (Vašutová 1999, s. 59).

Autorka dále i sestavila strukturu profesních kompetencí učitele. Každá oblast profesních kompetencí učitele je vymezena tak, aby bylo zřejmé, kterými znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měl pedagog disponovat a dále i rozvíjet. Jedná se tedy o profesní kompetence:

- **kompetence předmětové**

Pedagog vybaven touto kompetencí má osvojeny teoretické i odborné znalosti z oboru. Je schopen tyto znalosti zařadit do výchovně-vzdělávací činnosti a dovede vytvářet mezipředmětové vazby.

- **kompetence didaktické a psychodidaktické**

Pedagog dovede využívat alternativních didaktických postupů a umí je přizpůsobit individuálním potřebám dětí.

- **kompetence pedagogické**

Pedagog rozumí procesům, podmínkám a prostředkům předškolní výchovy, toto porozumění dovede aplikovat i do praktické roviny. Je schopen podporovat individuální rozvoj dětí.

- **kompetence diagnostické a intervenční**

Tyto kompetence pomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice a hodnocení dětí s individuálními vývojovými zvláštnostmi. Pedagog vybaven těmito kompetencemi je schopen rozpoznat, diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami a ovládat způsoby vedení nadaných dětí.

- **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Pedagog vybaven těmito kompetencemi je schopen utvářet podnětné sociální prostředí. Dovede podporovat socializaci dětí a efektivně komunikovat nejenom s dětmi, ale i s jejich rodiči a s kolegy.

- **kompetence manažerské a normativní**

Schopnost organizovat práci jednotlivců a skupin je obsažena v těchto kompetencích. Pedagog dovede vytvářet podmínky pro spolupráci mezi dětmi. Má základní legislativní znalosti týkající se předškolního vzdělávání.

- **kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Pedagog má znalosti všeobecného rozhledu a je schopen dodržovat zásady profesní etiky. Umí vystupovat ve škole i na veřejnosti jako pedagogický profesionál. Je schopen sebereflexe a evaluace.

- **ostatní předpoklady** (Vašutová 2007, s. 35–37)

Nyní bude zaměřena pozornost na pojetí profesních kompetencí učitele v mateřské škole. Pro příklad byly vybrány dvě autorky, které pracují s pojmem profesní kompetence učitelů v mateřských školách. Jedná se o pojetí E. Šmelové (Šmelová et al. 2009, s. 20–22) a I. Gillernové (Mertin a Gillernová 2010). Při definování profesních kompetencí předškolních pedagogů je vždy důležité vycházet ze současného pojetí vzdělávání orientujícího se k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte. Každá mateřská škola, by si měla stanovit profesní kompetence pedagogů tak, aby byly přímo vymezeny pro určitou skupinu pedagogů a odpovídaly konkrétním požadavkům a podmínkám školy.

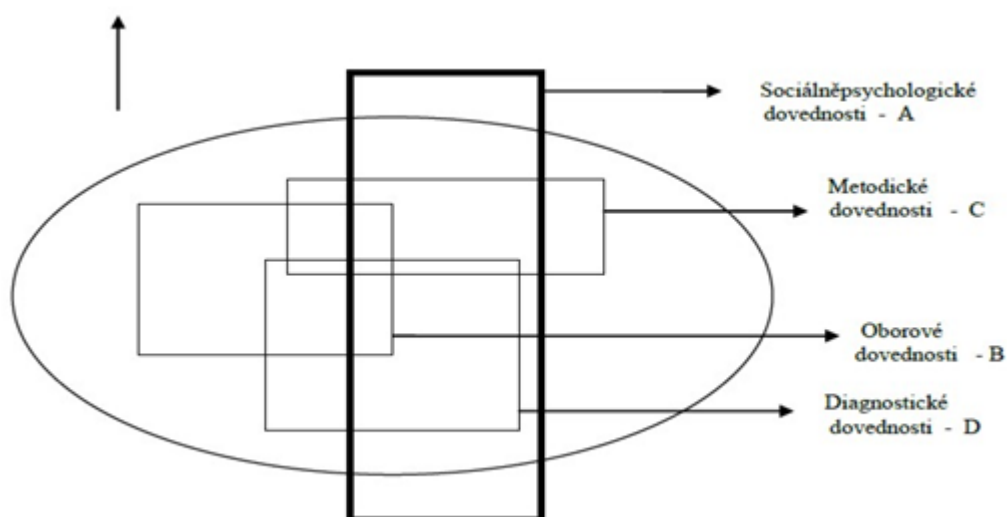
První jmenovaná autorka E. Šmelová, vymezuje profesní kompetence učitele mateřských škol takto:

předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální - psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, osobnostně kultivující (Šmelová et al. 2009, s. 20–22).

Tyto profesní kompetence vycházejí i z pojetí J. Vašutové, pouze jsou vynechané ty profesní kompetence učitele, které nejsou stěžejní pro učitele mateřských škol. Zároveň lze konstatovat, že jsou to právě tyto profesní kompetence učitele, které jsou důležitým předpokladem dnešního pojetí předškolního vzdělávání. Další autorkou zabývající se tématem profesních kompetence učitele mateřských škol je I. Gillernová (2003). Profesní kompetence učitele mateřské školy vnímá jako soubor všech dovedností učitelky mateřské školy a rozděluje je na:

- *sociálně – psychologické profesní dovednosti (A)*
- *profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (B)*
- *metodické profesní dovednosti (C)*
- *speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti (D)* (Mertin a Gillernová 2010, s. 28)

Obrázek č. 1 Prolínání kompetencí



Při pohledu na obrázek vidíme, že Sociálně-psychologické profesní dovednosti - A, tvoří základ všech ostatních kompetencí učitelky mateřské školy. Patří sem jak dovednosti vztahující se k sobě samé (zvládání emocí, autenticita), tak dovednosti týkající se mezilidských vztahů (empatie, prosociální chování, tolerance, komunikační dovednosti). Důležitou roli také připsujeme výrazům sebereflexe, seberegulace a sebevýchova.

Inspirativní pro sociální dovednosti učitele jsou sociální inteligence, emoční a interpersonální inteligence, pedagogický takt a sociální dovednosti, které vyjadřují část schopností, pro psychologicky přiměřené poznávání a jednání s druhými lidmi. (Gillernová 2003, s. 88).

Pro předškolního pedagoga je nutný vysoký stupeň empatie, umění vcítit se do myšlení a světa dítěte, „vidět svět jejich očima“. Celkovou osobnost učitelky tvoří souhrn mnoha aspektů. Její úsměv, opravdovost, zájem o dětskou duši a radost při práci s dětmi. Klid a jistota, kterou vnáší učitelka mateřské školy mezi děti, spravedlivé řešení problémů, to vše vytváří příznivé klima třídy, pocit jistoty a bezpečí pro všechny děti.

Oborové dovednosti - profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností B hlavním z předpokladů je znát specifika předškolního věku a vědět, kdy, co a jak při činnostech použít. Úkolem učitele je probudit u dětí zájem o zapojení do hry a vytvořit vhodnou emoční atmosféru. Je samozřejmé, že toto vyžaduje i obsahovou přípravu, včetně zajištění vhodných pomůcek, organizační přípravy a vybavenosti v oblasti praktických dovedností. Každý krok učitele tak musí být cílevědomě naplánován s vědomím významu pro rozvoj dítěte.

Jednou z velmi důležitých věcí v mateřské škole je komunikace s dítětem. Proto, aby komunikace mezi učitelem a dítětem fungovala, je důležité přijímat dítě jako citlivého partnera, respektovat ho a vytvářet mu co nejširší prostor pro samostatnost, aby se samo mohlo rozhodnout. Je to právě partnersky orientovaný přístup, což „*znamená chovat se k dětem jako k dospělým, kterých si vážíme, nebo které alespoň respektujeme.*“ (Kopřiva et al. 2008, s. 17).

Nejen partnerský přístup a aktivní naslouchání dětem, ale i empatický rozhovor, jak popisuje Koťátková (2008). Empatický rozhovor je takový, u kterého je zvýšená vnímavost, porozumění a přijetí. Projevuje se souhlasnými projevy, opakováním slov po mluvčím, označení pocitů mluvčího tak, jak to naslouchající cítí a shrnutím podstatného. Učitelka z mimoslovního chování hlouběji porozumí prožitkům. Neverbální komunikace je velmi důležitá a pro partnera více čitelná. „Neverbální a verbální složka naší komunikace by měla být v rovnováze.“ (Koťátková 2008, s. 95).

Mezi **metodické dovednosti C** pedagoga budeme zařazovat vlastní styl práce, koncepční, systematickou a promyšlenou činnost. Propojování činností tak, aby působily celistvě a smysluplně na sebe navazovaly. Prostřednictvím všech činností, které se v mateřské škole v průběhu dne dějí, učitelka působí na chování dítěte, na rozvoj jeho osobnosti, psychosociálních kompetencí, dovedností a dětské prožívání. Prožitky jsou nejvíc, co si děti mohou odnést a zůstanou v dětech uloženy po dlouhou dobu.

Speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti D – pedagog je schopen nabídnout dětem kvalitní činnosti v průběhu dne pro jeho celistvý rozvoj. Průběžně provádí pedagogickou diagnostiku, proto, aby byl schopen reagovat na specifické potřeby dětí. Zvládne vyhodnotit aktuální stav dítěte a nabídnout mu pro skupinové nebo individuální činnosti, tak, abych doházelo k naplňování všech jeho potřeb.

2. SHRNUTÍ

Přípravné vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol probíhá na úrovni středoškolské a vysokoškolské. Zaměříme se nyní na úroveň vysokoškolskou, jsou to právě pedagogické fakulty, které zajišťují přípravné vzdělávání budoucích učitelů a tedy i učitelek mateřských škol. V průběhu přípravného vzdělávání dochází k postupnému naplňování jednotlivých profesních u studentů učitelství pro MŠ a následně by rozvoj jejich profesních kompetencí měl probíhat i v průběhu vlastní praxe na jednotlivých pracovištích, kde po ukončení studia absolventi působí a i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Samotné profesní kompetence studentů učitelství pro MŠ jsou popsány v akreditačních materiálech, v profilu absolventa, kde je stanoveno, co z jednotlivých předmětů by měl student získat za profesní učitelské kompetence, což by mu následně mělo umožnit efektivně vykonávat učitelskou profesi. Bohužel se ovšem dostáváme k problému různosti přípravného vzdělávání na institucích, které připravují studenty na učitelskou profesi v ČR. Další problém

může vzniknout při přesném popisu jednotlivých profesních kompetencí, jak o tom hovoří i F. Korthagen, který upozorňuje, že „ve snaze o zajištění validity a reliability hodnocení učitelů byly formulovány dlouhé, detailní seznamy dovedností, což ve svém důsledku vedlo k fragmentování role učitele a jeho profese.“ (Korthagen 2004). A to je i možné úskalí snahy detailního popisu jednotlivých profesních kompetencí učitelů MŠ.

Autorky kapitoly se ve svých výzkumech věnovaly profesním kompetencím pedagogů. Ve výzkumném šetření (Mňuková 2013) nacházíme pohled na toto téma přímo od praktiků, kteří denně působí v mateřských školách. Zjišťuje, že samotní učitelé MŠ nejsou schopni definovat profesní kompetence učitele MŠ. Nevědí, zda některými profesními kompetencemi disponují a v jaké míře. Nemají terminologicky dostatečně zakotvené pojmy, které se vztahují k profesním kompetencím učitele MŠ i přesto, že se s tímto pojmem neustále setkávají a jsou s ním konfrontovány. Pedagogové znají a denně se setkávají s pojmem klíčové kompetence, které jsou formulované v RVP PV jako výstupy vzdělávacích cílů předškolního dítěte, ale s pojmem profesní kompetence pedagoga se setkaly zřídka. Z výzkumného šetření, (Mňuková 2013) zjišťujeme, že respondenty disponují dostatečně rozvinutými sociálními a osobnostními profesními kompetencemi, ale až v momentě, kdy jim byly nabídnuty konkrétní pojmy (empatie, porozumění, tolerance, trpělivost a schopnost rozvíjet pozitivní vztahy mezi dětmi), kterým jsou schopny porozumět. A opět je nutné připomenout tvrzení Janíka (2005), který poukazuje na to, že problém tohoto pojmu je mnohdy v nadužívání, což právě může také způsobovat do určité míry pro učitelky MŠ určitě terminologické zmatení.

Na závěr bychom chtěly ještě upozornit na zjištění, že například samotní studenti oboru učitelství pro MŠ z PF JU na konci studia hodnotí své profesní kompetence jako dostatečně naplněné, což naznačuje i výzkumné šetření (Garabíková Pártlová 2015), kde na výzkumnou otázku „Jak studenti učitelství z PF JU hodnotí naplnění svých učitelských profesních kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na učitelskou profesi?“ To byl právě výzkumný vzorek tvořený studenty učitelství pro MŠ, který hodnotil naplnění svých profesních kompetencí pozitivněji než studenti například učitelství pro II. stupeň ZŠ anebo pro III. stupeň SŠ. Ještě pozitivnější hodnocení v reflektování svých profesních kompetencí učitele MŠ bylo u skupiny učitelek MŠ, které studovaly v kombinované formě studia na PF JU. Zde jak z dotazníkového šetření a tak i následně z volných výpovědí respondentek bylo patrné, že až po „druhém studiu“ dokáží dostatečně reflektovat naplnění svých profesních kompetencí. Z výpovědí dále vyplynulo, že se jim nyní daří mnohem více propojovat teorii s praxí. Mnohem více shledávají předkládanou teorii pro ně uchopitelnější a zpětně ji zvládnout i využít ve své vlastní praxi. Zároveň si respondenty plně si uvědomovaly, že tohoto nebyly schopné při ukončení „prvního studia“. I přes rozsáhlou praxi v rámci svého prvního studia (většinou středoškolského studia), nedokázaly některé teoretické poznatky převést do praxe. Za velmi pozitivní lze vidět fakt, že potřebu dalšího vzdělávání cítí i samotné učitelky MŠ a většina se i nadále chce do dalšího vzdělávání zapojovat.

Pedagogické fakulty v rámci zvyšování kvality předškolních pedagogů nabízí i Letní kurzy či školení v rámci DVPP, které jsou určeny nejen pro absolventy PF, ale i pro předškolní pedagogy se SŠ vzděláním. Tyto programy mají nádech příjemného setkání s kolegy z jiných mateřských škol v republice, ale především další profesní a osobnostní rozvoj předškolních pedagogů.

Literatura

1. EURYDICE, 2002. *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education*. Brussels: Eurydice. Eurydice Survey. ISBN 2-87116-346-4.
2. GARABIKOVÁ PÁRTLLOVÁ, Margareta, 2015. *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství*. Disertační práce. Praha PedF UK,
3. GILLERNOVÁ, Ilona, 2003. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*. roč. 14, č. 2, s. 83–94. ISSN 1211-4669.
4. JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
5. KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ, 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
6. KORTHAGEN, Fred A.J., 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. roč. 20, č. 1, s. 77–97. ISSN 0742-051X.
7. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
8. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
9. MŇUKOVÁ, Dita, 2013. *Kompetence předškolních pedagogů pro výuku dramatické výchovy*. Diplomová práce. Praha PedF UK,
10. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
11. ŠMELOVÁ, Eva, Alena NELEŠOVSKÁ, UNIVERZITA PALACKÉHO a PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2272-5.
12. ŠVEC, Vlastimil a Štefan CHUDÝ, 2004. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 80-7318-92-4.
13. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 1999. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. ISBN 80-86039-97-8.
14. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
15. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
16. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

Kontaktní údaje:

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická
Dukelská 9, České Budějovice
Tel. 777876224, email: garabik@pf.jcu.cz

Mgr. Dita Podrázská
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická
Dukelská 9, České Budějovice
Tel. 728004544, email: dpodhrazska@pf.jcu.cz

ORGANIZATION OF DICTIONARY ACTIVITY BY THE UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Valentyna Kyryklytsia

Abstract

The present paper is focused on the subject of organization of dictionary activity which is regularly carried out by the university students of non-linguistic specialities in the process of foreign language learning. The analysis is based on the investigation of the most effective methods of dictionaries usage for foreign language skills development. Special attention has been spared to students' practical dictionary activity aimed at improving pronunciation and orthography, enriching vocabulary, defining the lexical meaning of the word and word formation. It is shown that practical implementation of different types dictionaries will greatly contribute to foreign language acquisition by the students of non-linguistic specialities. The obtained results can be of help for foreign language teachers when conducting classes or organizing independent work of students.

Keywords: *dictionary activity, different types of dictionaries, foreign languages learning, skills formation*

1 INTRODUCTION

The integration of modern generation into economical, educational and socio-cultural global space enhances the necessity of a foreign language proficiency at the appropriate level. Taking this into consideration, the specialists who have mastered at least one foreign language and have intercultural communication skills will be able to adapt to the multicultural environment and to realize their professional and personal potential. Indeed, knowledge of foreign languages opens unlimited access to scientific literature, makes it possible to view the achievements of scientific and technological world. For the students of non-linguistic specialties foreign languages knowledge is mainly required for deeper exploration of their specialty and for practical use in the further professional activities.

In conditions of foreign languages growing significance in the European community the problem of dictionaries usage becomes more and more topical. Dictionaries as a source of information still provide a thorough study of all subjects and, in particular, native and foreign languages. Dictionaries help to perceive, understand, operate, analyze and absorb a huge amount of information which is constantly increasing and is needed for qualitative future professional career preparation. At the same time in the process of working with dictionaries intellectual capacity is increased, memory and thinking is intensified, therefore, the horizons of the future specialists are expanded. Dictionaries usage is a diverse kind of educational activity which is really of great importance among other activities in the process of mastering a foreign language.

The use of dictionaries in foreign languages learning was studied by M. Baryshnikov (2003), S. Kryvets (2009), M. Laptieva (2004), S. Levonisova (2004), M. Morozova (2000) who developed approaches to the definition and main characteristic features of a dictionary and also the possibilities of its usage for language skills formation. However, the problem of language skills improvement in the process of working with dictionaries has not been properly investigated. It is only touched briefly in the context of textbooks usage.

Working out the problem of dictionaries use in order to develop the non-linguistic specialties students' language skills, we consider the specific features of such a lexicographical work as a dictionary. There are many types of dictionaries which, depending on the size and purpose,

are divided into three main categories: universal, special (or thematic) and multi-media (or electronic). But some dictionaries can be found as among universal dictionaries as thematic ones (Raport Słowniki, 2003:22–38).

Unlike the students of linguistic specialties, who are attracted to the main problems of lexicography by linguistics course, the non-linguistic specialties students have no much experience of dictionary activity. This causes, in its turn, low level of skills and habits related to the orientation in a dictionary and in the structure of a dictionary entry, and, as a result, difficulties in finding the right information.

The analysis of scientific and methodological literature affirms that, despite the diversity of dictionaries, most of them have many common features in design and method of material presentation. The traditional structure of a dictionary includes: 1) introduction or preface; 2) section “How to use a dictionary” (arrangement criteria and description of dictionary entries structure); 3) key to transcription system; 4) list of abbreviations, acronyms and their explanations; 5) basic word list that is a proper dictionary; 6) additional information or appendices (grammar tables, list of irregular verbs, geographical and proper names, sources of arrangement, indices, etc.).

Thus, taking into account different types of dictionaries and their common and distinctive features, in the process of working with dictionaries special attention is paid to the study of linguistic material complex that defines the basic principle of dictionary activity: parallel and interrelated development of all language skills (phonetic, orthographic, lexical, grammatical) and all types of speech activity (speaking, listening, reading and writing). The question of dictionary activity duration at a lesson is determined depending on the students’ language level and the total time of a foreign language study for each specialty.

According to the researcher S. Kryvets, learning with dictionaries use should begin in a secondary school and pass four stages: *starter* – at the initial stage of the subject study (the main task is to teach students to navigate freely in the letters of the alphabet arrangement); *preparatory* – to teach students the skills to use a dictionary that is included in the textbook under teacher’s supervision and control; *main* – to teach students to use a general dictionary independently. These efforts should be made as early as possible in order to teach students to use different types of dictionaries before the end of the 9th year of a secondary school. It is advisable to spend 5–10 minutes for dictionary activity at each lesson; *effective* – a quick search of all the necessary information by the students or, in other words, checking out how effectively the students can use a dictionary (Кривець, 2009:68–69).

Our long-term teaching practice at high school confirms that they are the students of non-linguistic specialties who need both theoretical training before starting dictionary activity and practical fulfillment of language study activities with the help of a dictionary. Theoretical training of students should be carried out by teachers at earlier stages of foreign language study at high school through knowledge of characteristic features of different types dictionaries, explanation of main requirements for dictionaries use, revealing the ways of dictionary activity organization and conditions of dictionary optimal choice. Practical dictionary mastery is possible in the process of doing the main dictionary activities by the students which are aimed at correct pronunciation, spelling, searching for the correct meaning of a word, reading, writing, grammar, translation skills and, undoubtedly, enriching students’ own vocabulary. At higher levels of foreign language study a teacher can offer more complex dictionary activities which suggest such themes as word combinations, phrasal verbs, idioms and word formation.

2. ORGANIZATION OF DIFFERENT TYPES DICTIONARY ACTIVITY

2.1 Pronunciation and Orthography Dictionary Activity

Consider the first type of dictionary activity which significantly affects students' understanding of information – pronunciation. In order to pronounce the unknown word correctly a user can read its standard transcription or can listen to it when using a multimedia dictionary. If a word has several variants of pronunciation (typical for English), this problem can also be solved with a dictionary that describes differences in pronunciation of British, American, Australian English, etc. Electronic and online dictionaries help to solve this problem with the help of audio files which give different variants of pronunciation. Electronic dictionaries with audio texts of dictionary entries help to gain such phonetic skills which have already been formed by the students according to the phonetic system of a new language, and dictionaries of this type also help to add to them the elements that are unavailable in their native language. In conditions of language environment shortage and limited foreign language communication at high school it is difficult to achieve correct and authentic pronunciation by non-linguistic specialties students. That's why the requirements for students' pronunciation is determined by the principle of approximation, that is proximity to the correct pronunciation (Методика, 1999:106).

Skills of orthography, which is the foundation of writing and writing speech, are formed simultaneously with the pronunciation. Dictionaries with the alphabetical order of words help to find a word with a spelling that is known to a user. But online dictionaries give all the possible words in case if the user knows only some letters of the necessary word, and among several given words such a spelling is chosen that is needed.

Students can use electronic dictionaries to improve their orthography skills. For example, to write an essay students can use a tutor in writing on CD-ROM-based dictionary, which should accompany them at all stages of doing tasks in writing. Such a tutor is very useful as students can compare their own version of a writing task with a suggested model, for example, on the CD of Longman Essential Activator (2006). A dictionary can help students find the necessary vocabulary for general essay topics, for example, in Longman Exams Dictionary (2007). "A pop-up window" is a convenient instrument that helps students at any time specify the correct word choice, get grammatical comment and advice on how to avoid common mistakes in the process of doing writing tasks as in Longman Dictionary of Contemporary English (2010).

We can suggest the following tasks aimed at pronunciation and orthography skills formation:

Task 1. Repeat sounds and words with the given sounds using electronic dictionary:

[g]	get married	Virgo
[dʒ]	Gemini	arrange

Task 2. Write down the following words into the table above according to the pronunciation of the letter g. Check the pronunciation of these words in a dictionary:

tiger gift Sagittarius gold marriage engaged message geography geology

Task 3. Use a dictionary to find the pairs of words that rhyme:

1. Don't buy clothes that are new,
Save your money and learn to sew.
2. Plant the seeds in a row.
Put up a fence to keep out the cow.
3. Turn that down, for heaven's sake!
It's giving me a bad headache.

Task 4. Fill in the correct pronunciation of the American states using a dictionary:

1. Alabama	[	]	4. Montana	[	]
2. Alaska	[	]	5. Nebraska	[	]
3. Arizona	[	]	6. Nevada	[	].

Task 5. Read the text, find the pronunciation of the unknown words in a dictionary and write them down into your own vocabulary:

Wyoming

Wyoming is a mountainous US state, where the Rocky Mountains and the Great Plains begin. It borders Montana, South Dakota, Nebraska, Colorado, Utah and Idaho. Wyoming is not very populated, has little industry and lacks any big cities. What the tourists come for are its large, open spaces, national parks, wonderful trout-packed fishing streams, and its mountain scenery. The name Wyoming comes from the Delaware Indian word mechwewami-ing, which means "at the big plains".

Wyoming, is the home of two famous and very beautiful national parks, Yellowstone and Grand Teton. The largest is Yellowstone and was established in 1872 as America's first national park. Around 3000 geysers and hot springs, including the world's most famous geyser, Old Faithful, as well as the Mammoth Hot Springs, Yellowstone Lake and the Grand Canyon can all be seen there.

Equally interesting are the animals which live in the mountains, where it is possible to see coyotes, moose, black bears and sometimes even grizzly bears. As you can see, Wyoming is full of amazing natural wonders, which you should definitely see some day.

2.2 Dictionary Activity on Enriching Vocabulary

The necessary condition for the use of a language as a means of foreign language communication is mastering a foreign language vocabulary, because the knowledge of a foreign language is associated with the knowledge of the words. The main purpose of learning vocabulary is to create the necessary preconditions for the formation of readiness to foreign language activity. The first step to mastering foreign language vocabulary is the accumulation of linguistic units or the verbal material which students have to learn quickly, and then can easily operate in the process of communication. Vocabulary enrichment is rather in qualitative improvement than in quantitative replenishment, but namely it is in learning the meaning of each word and in understanding the usage of the foreign language vocabulary.

Teaching practice shows that learning vocabulary is one of the main problems of teaching foreign languages at high school. This is due to the fact that students have already accumulated a certain vocabulary up to the time when they enter the university and it becomes more difficult for them to memorize new words and store them in their memory. Consequently, the process of forgetting lexical items begins and it is reflected on the quality of the language both oral and written, because it is directly related to the level of lexical skills formation. Moreover, the curriculum material requires learning a greater number of lexical units and acquiring more durable lexical skills, the formation of which is regarded in methodology as the most important and integral component of foreign languages teaching content (Методика, 1999:92).

One of the special features of the lexical aspect of a foreign language study is practically inexhaustible wordlist of any foreign language, and that's why there also exist great difficulties in mastering a foreign language vocabulary. They are related to the form of a word (sound, graphic, grammatical), its meaning, character of its combination with other words, the usage of words, and also differences with the words of the native language.

From the above discussion the conclusion is to be drawn about the necessity of long-lasting and hard work aimed at learning a foreign language vocabulary which provides both a continuous expansion of vocabulary and its usage in different types of speech activity – listening, speaking, reading and writing.

Thus, the necessity of students' vocabulary expansion, more qualitative memorizing and storage of lexical items in the memory of each student and more intensive training of their usage are to be intensified. Vocabulary can be increased by using the section "Thesaurus"

where thematically linked words are arranged, as, for example, in Longman Active Study Dictionary (2010), and also by using the meaning of simple words that are already known. As an object of the description of a language is a word, we suggest the following methods of learning a new word with the help of a dictionary:

1. Find the word in a dictionary using the most accessible method of searching and determine what part of speech it is.
2. Learn carefully the spelling of the unknown words remembering about the alphabetical arrangement of the words.
3. Having searched for the word in a dictionary, look through the dictionary entry which gives a number of meanings of the required word in different word combinations and grammatical forms.
4. Compare several meanings of the word given in a dictionary with the required context and select the meaning that is the closest to the context.
5. Check pronunciation by the system of phonetic transcription.
6. Write down the word into your vocabulary.

We consider the following tasks to be useful for enriching vocabulary:

Task1. Match the words from the table with the following definitions. Check up the correctness in a dictionary:

<i>cruise expedition journey safari tour trek trip voyage</i>

e. g. travel a long distance – journey

1) go somewhere for a short time –

2) visit many places by water –

3) visit many places by land –

4) travel a long distance by sea or in space –

5) travel a long and difficult route on foot –

6) go to see wild animals –

7) travel to a special place to do or find something important –

Task 2. Complete the text with the suitable missing words checking the meaning of these words in a dictionary:

Travel – a Modern Disease

In the old days people travelled very little because travelling was slow and difficult. It took two weeks to travel from London to Edinburgh by coach. Now the journey takes 4 hours by a fast train. Columbus needed over two months to cross the Atlantic. Today, the ultra-modern Concorde, flying at speed, makes the same trip in less than four hours. Why, it is even possible to travel to the Moon and back within a week! Distances have shrunk. Travelling has become a common experience for most of us.

Young people travel a great deal nowadays – to see the world, to have exciting adventures, to make new friends. Most of them travel cheaply. They get from place to place and spend the nights on camp sites or in youth hostels. They do not need first class sleepers or expensive hotels to enjoy travelling.

There are of course many reasons why people travel. Sometimes they travel for pleasure and sometimes on business. They travel to visit friends, to do research, to study at foreign universities. They travel to attend conferences or to take part in sports events.

According to Georges Mikes, the author of the very book How to Be a Brit, each nationality has its own reason for travelling. The Americans, he says, want to take photographs of themselves in famous places – to show they have been there. The Germans travel to check up on their guide-books – to see whether the information given in them is correct. And why do the English travel?

Firstly, because their neighbours do. Secondly, because they believe that travel the mind. Lastly – and perhaps mainly – they travel (to avoid foreigners and) to meet

other Britons. This is what Georges Mikes has to say about it: “I know many English people who travel in groups, stay in hotels where even the staff is English, eat roast beef and Yorkshire pudding on Sundays and steak and pudding on weekdays, all over Europe. The main aim of the Englishman abroad is to meet people; I mean of course nice English people from next door or from the next street. Normally one avoids one’s neighbours (“It is best to keep yourself to yourself.” “We leave others alone and we want to be left alone” etc., etc.). If you meet your next door neighbour in the High Street or at your front door you..... not to see him or, at best, nod coolly; but if you meet him in Capri or Granada, you say ‘hello’ and stand him a drink or two; and you may even that he is quite a nice chap after all and both of you might just as well have stayed at home in Chipping Norton.”

Task 3. Use a dictionary to find the groups of the words with the same stem for each word in bold from the text in Task 2.

Task 4. Use a dictionary to find the American equivalents to the given British words:

1) lift;	a) flat;
2) queue;	b) taxi rank;
3) taxi;	c) ground floor;
4) petrol;	d) underground.

Task 5. Choose the correct phrasal verb from the options a), b), c), d) to fill in the gaps in the sentences. Use a dictionary to find the necessary meaning of the word:

1. Make sure the train has stopped completely before you
a) get down; b) get off; c) get away; d) get into.
2. I enjoyed my holiday, but couldn’t the heat.
a) put up with; b) put down; c) put up; d) put away.

2.3 Dictionary Activity on Defining the Lexical Meaning of the Word

One of the most difficult aspects of dictionary activity is definition of the lexical meaning of a word. Unfortunately, before picking up a traditional dictionary many students rewrite the unknown words from the text in a line, then they take a dictionary and start looking through it in search of a necessary word; having found it they do not analyze its polysemy or the way it combines with the other lexical items.

We realize that our task is to teach students to work competently with a dictionary while searching for the meaning of the unknown words. The ability to find the correct meaning of a word is an integral component of students’ cognitive activity in general and their dictionary activity culture in particular.

The following tasks can be done to define the lexical meaning of a word and mastering vocabulary at the same time:

Task 1. Look at the dictionary entry and specify how the meaning, pronunciation, stress, the part of speech and the usage of the word is indicated:

tour [ˈtʊə(r)] n a journey that you make for pleasure during which you visit many places: e. g. We went on a 10-day tour of central Africa.

Task 2. Find the words which belong to the given group of words in a dictionary if necessary and write word charts for one of the following as it is given in the model:

TRANSPORT

Road	Rail	Air	Sea
bicycle, car, garage, bus stop	train, underground station	plane, airport	ship, boat, ferry, port

HOME

Rooms	Furniture

PLACES

Adjectives to describe a town	Attractions

Task 3. Complete the table with the given words below grouping them according to the parts of speech using English-English dictionary:

noun (n)	
verb (v)	
adjective (adj)	
pronoun (pr)	
preposition (prep)	

breakfast, popular, from, husband, on, read, start, she, football, under, comfortable, restaurant, to, sitting room, it, start, telephone, red, in, beautiful, finish, film, girlfriend

Task 4. Read the text and explain the meaning of the underlined words with the help of the English-English dictionary:

The Trip of a Lifetime

Have you ever wanted to stay in a luxurious hotel, travel on a beautiful steam train, visit one of the natural wonders of the world or go on an African safari? Well, now you can do all this and more on board the Pride of Africa.

The Pride of Africa is one of the world's most luxurious hotel trains. It takes you on a pleasant twelve-day journey across Africa, following in the footsteps of such great explorers as Livingstone and Stanley. This unforgettable trip from Cape Town to Dar es Salaam is one of many on offer and includes a five-day safari in Kruger Park Game Reserve. It stops – beautiful sites along the way, including the diamond town of Kimberley, capital city of Pretoria and the spectacular Victoria Falls.

The train itself offers elegant accommodation that has been perfectly restored to its 1930's splendour. There are four Royal Suites and thirty-two en-Suites to accommodate up to 72 passengers. The Royal Suites are elegant and have a private lounge and en-suite facilities. The Deluxe Suites are comfortable and spacious as well as stylish. Passengers can also enjoy delicious food prepared by first-rate chefs in the dining car, and admire and photograph the breathtaking scenery from the observation car. All unlimited drinks, 24-hour room service and a laundry service are included in the price. Also available to guests are the services of a doctor, a hairdresser and a historian.

During the journey there are plenty of opportunities to take part in a wide variety of activities. You can choose to play a round of golf, go on a visit to a crocodile farm, go on a rafting trip, take a trip through the rainforest and even take a flight over Victoria Falls. Alternatively, you can simply relax, take photographs and enjoy the scenery and wildlife. Cultural events along the way include a visit to a craft village and an evening of traditional tribal dancing. The cost of all sightseeing tours, excursions, tour guides, game park entrance fees and safari drives is included in the price.

With so much to offer, a steam safari on the Pride of Africa is really not to be missed.

What better way to experience the heart of Africa and the golden age of rail travel? So all aboard and full steam ahead for the holiday of a lifetime!

Task 5. Replace the adjectives in italics in the text from Task 4 (*beautiful, luxurious, pleasant, spectacular, elegant, comfortable, breathtaking*) with the adjectives from the table using a dictionary to check the meaning of the word:

enjoyable	high-class	excellent	attractive	value for money	charming	exciting

2.4 Word Formation Dictionary Activity

Dictionary activity is closely connected with the activity on word-formation elements. Knowledge of the most common suffixes, prefixes and sometimes stems which have come to the foreign language from other languages should form the basis of lexicological activity at the earlier stages of learning a foreign language at high school. Word formation exercises can be done before reading the text, but they should be based on the material of the text, and after reading the text when the text is used for development and consolidation of the language skills and transferring them to the further language activity. Exercises before reading the text are often based on the use of dictionaries, as students work with separate words or sentences but not with the text in which the context always plays an important role.

As word indicators according to the criteria of word combination (the ability of lexical units to combine with other units in speech), semantic value (putting into words the important concepts from different spheres of human activity, including those which are defined by the curriculum and presented in a particular coursebook) and stylistic unlimitedness (preference is not given to any of the speech styles) are quite high, but words that satisfy these criteria are too many, the students can not be limited to quantitative possibilities of a minimum dictionary and they have to apply some extra dictionaries such as of frequency, polysemy, word-formation and others for word-formation dictionary activity (Методика:1999, 93).

We can suggest the following tasks aimed at word formation and word combination:

Task 1. Read the text, find the meaning of the unknown words in a dictionary and write down the collocations:

Our environmental footprint

Every species has an environmental footprint – or what we do to the environment. In our short time here, humans have changed the planet. In the developed world, we use a lot of natural resources:

In Britain every day we burn 200 million tonnes of coal, oil and gas.

Every day we throw away 435 million tonnes of waste. Nuclear waste is the most dangerous.

Every day we produce 10 million tonnes of air pollution. This also causes acid rain and affects the ozone layer.

Our environmental footprint is too big – and it creates environmental problems like global warming, for example. If we want the Earth to survive, we should stop hurting the planet.

The three Rs:

If we want to continue living on the planet, we need to do three things:

1) reduce the amount of natural resources we use;

2) reuse things again and again;

3) recycle the things we can't reuse – glass, plastic, paper, metal.

Task 2. Find the appropriate words from the text in Task 1 to make up collocations for the following words. Use a dictionary if necessary:

1) air; 2) acid; 3) nuclear; 4) global; 5) ozone.

Task 3. Check up the pronunciation and the meaning of the words from the box using a dictionary:

bacteria	species	environmental footprint	natural resources	reduce

Task 4. Match the following words with the appropriate category. Use a dictionary if necessary:

Wood, coal, gas, water, acid, rain, forests, global warming, oil, air pollution, water pollution, nuclear waste

a) natural resources

.....

b) environmental problems

.....

.....

.....

.....

.....

Task 5. Complete the table with the missing word for the appropriate part of speech using a dictionary:

<i>Noun</i>	<i>Verb</i>
<i>waste</i>	
.....	<i>protect</i>
.....	<i>destroy</i>
<i>pollution</i>	
<i>damage</i>	
<i>Noun</i>	<i>Adjective</i>
<i>damage</i>	
<i>environment</i>	
<i>harm</i>	
<i>danger</i>	

3 CONCLUSION

Having analyzed the existing materials on the issue of dictionaries use in the process of study, the researchers consider the possibility that in practical foreign languages teaching it should be paid much attention to dictionary activity as it makes it possible to increase the volume of the received information, to expand vocabulary, to improve speech and thinking and thus, to increase productivity of students and teachers at the same time strengthening the requirements to the level of its results.

The findings from the study suggest the following conclusions. First, regular dictionary activity has to be carried out for increasing students' educational level of and providing them with deep knowledge and practical skills of a foreign language. Second, dictionary activity which is based on the use of traditional paper dictionaries and their electronic versions, including online ones, can bring the learning process to a qualitatively new level which will allow to intensify students' cognitive activity and to create new opportunities for their classroom and independent work in which they behave in the educational environment as independent researchers. Third, organization of different types dictionary activity will ensure the formation of knowledge, abilities and skills in a foreign language which are necessary for successful professional training of the non-linguistic specialties students.

Finally, this study has found out that training students in dictionary activity help the foreign language teachers make it an ordinary and convenient method of a foreign language study and practice. Besides the most frequently practiced dictionary activities by the students such as searching for the meaning, correct pronunciation and spelling of a word, dictionaries can also be used for learning one-stemmed words, grammatical forms of a word, word usage in the context, grammatical and lexical phrases, and, of course, for enriching vocabulary. It should be remembered that dictionaries are not only guides and manuals, but also interesting books from which students can get diversified information.

The prospects for the future research should concern organization of other types of dictionary activity aimed at learning by the students of non-linguistic specialties the following aspects of a foreign language such as reading and understanding the literature of the speciality, grammatical category of a word, translation and others which are not less worthy of notice. We should search for a successful combination of all dictionary activities that can help students develop all their language skills as they will work through the variety of vocabulary,

grammar, reading, listening, speaking and writing tasks successfully applying different types of dictionaries for this purpose.

Sources

1. БАРИШНИКОВ, Н. В. *Методика обучения второму иностранному в школе*. – Москва : Просвещение, 2003. – 159 с., ISBN 5-09-010651-7
2. КРИВЕЦЬ, С. В. *Формування пошуково-інформаційної компетентності майбутніх вчителів у процесі роботи зі словниково-довідниковою літературою* : дис. канд. пед. наук. – Ніжин, 2009. – 235 с.
3. ЛАПТЄВА, М. В. *Дидактичні засади створення і застосування тлумачних словників в умовах інформатизації навчання* : дис. канд. пед. наук. – Х., 2004. – 187 с.
4. ЛЕВОНISOVA, С. В. *Компьютерный словарь как средство изучения английского языка студентами неязыковых специальностей вузов* : дис. канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 146 с.
5. Longman Active Study Dictionary. – Pearson Education Limited, 2010. – 1104 p., ISBN 1408218321, 9781408218327
6. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Limited, 2014. – 2224 p., ISBN 1447954203, 9781447954200
7. Longman Essential Activator – [2nd edition]. – Pearson Education Limited, 2006. – 981 p., ISBN 140581568X, 9781405815680.
8. Longman Exams Dictionary. – Pearson Education Limited, 2007. – 1833 p., ISBN 1405851368, 9781405851367.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / [кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с., ISBN 966-7043-11-8
10. МОРОЗОВА, М. И. *Двуязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам* : дис. канд. пед. наук. – Москва , 2000. – 281 с.
11. Raport Słowniki. In *The Teacher*. – Warszawa : Wydawnictwo Edukacyjne “The Teacher”, 2003. – № 10 (12). – 64 s. [online] <http://www.teacher.pl>

Contact

PhD. Valentyna Kyrkylytsia
Lesia Ukrainka Eastern European National University
Prospect Widrodzennia 47 / 64
43024 Lutsk, Ukraine
Tel: +380678596527
e-mail: valentina.kirikilica@mail.ru

HEADTEACHER AS PEDAGOGICAL LEADER IN PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN SCHOOLS

Danping Peng, Jana Poláchová Vašátková

Abstract

Headteachers play a vital role in leading school development. The widespread assumption that a high-quality leadership is an essential element of successful school management, leads to the question of how headteachers can influence the effective and sustainable development of pedagogical leadership in selected schools. Therefore, the purpose of this research was to determine the framework of headteachers' responsibilities when they work as pedagogical leaders in schools, and the way of its implementation. Findings from the study indicate that effective pedagogical leaders can sustain high level of pedagogical leadership by establishing trust, creating structures that promote teacher's learning. Study results also suggest that headteachers need to be cognizant of shared norms and values among their school before initiating new practices in school organization.

Key words: *headteacher, pedagogical leader, pedagogical leadership*

1. INTRODUCTION

As more and more countries require better achievement from their schools, the role of the headteachers have grown far beyond that of administrator. "Never in the history of our educational enterprise has the school leader been faced with such complex responsibilities and so many change forces, both internal and external" (Creighton, 2005, p. 77). Leadership is an essential element of a successful school management and this leads the authors to the question of how headteachers can influence the effective and sustainable development of pedagogical leadership in schools. While pedagogical leadership involves knowing one's content matter and the ways in which that content matter can be implemented, it also involves the way how headteachers tackle their relationship with other key actors: teachers and students. These are intertwined. That is, pedagogical leadership not is restricted only to subject matter but it is continuously created through students' and teachers' meaning-making in educational processes, though headteachers' self-reflection and other factors. Nevertheless, some research shows that the quality of education in the school lies in the hands of headteacher and that the all their responsibilities leave them little time for focusing on pedagogical leadership tasks (Santiago et al., 2012). Therefore, the purpose of this research was to determine the framework of headteachers' responsibilities when they work as pedagogical leaders in schools.

2. PEDAGOGICAL LEADERSHIP

Most contemporary theories of leadership suggested that leadership cannot be separated from the context in which it is exerted (Leithwood, 2003). Bush and Glover (2003) propose the following definition:

.... Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision (p.8).

As schools both as organizations and institutions have been granted more and more autonomy, which adds the complexity of pedagogical leadership. Still, there is little consensus about what

pedagogical leadership is, how it emerges and how it relates to education and management. Traditionally, debate has focused on the purpose of pedagogical leadership (Ellett & Teddlie, 2003; OECD, 2013). Their (1994) has used the concept of pedagogical leadership in situations where both the management and the pedagogical touch are combined.

However, delineating the concept of pedagogic leadership requires a more precise specification of the construct and different viewpoints focused on different areas. Generally, there are four main points of view about pedagogical leadership.

The first viewpoint considers pedagogical leadership as learning-centered leadership and leadership of learning, for both student learning and teacher learning. (OECD, 2013) From this perspective it should focus on the development of teachers, students and pedagogical practice. For instance, Sergiovanni (1998, p. 37) pointed out that it

... “invests in capacity building by developing social and academic capital for students and intellectual and professional capital for teachers. Support this leadership by making capital available to enhance student learning and development, teacher learning and classroom effectiveness”.

And, in MacNeill, Cavanagh and Silcox’s study, they also claimed that

“pedagogical leadership is a planned action, designed by human agency that acknowledges the social, political, and moral context of the learning act, which directly results in the acquisition of new knowledge, beliefs or skills for the learner” (MacNeill, Cavanagh & Silcox, 2005, p.4).

Johanna’s research showed that “in classical writings about pedagogic leadership, the role of learning in educational communities is emphasized” (Johanna, 2011). Similarly, Heikka’s study (2014) showed pedagogical leadership also consisted of strategic elements, which involved a wider set of stakeholders in pedagogical improvement.

The second opinion emphasized the role of headteachers and their professional development in pedagogical leadership. It is confirmed by the OECD report since

“A focus on pedagogical leadership is also essential to encourage school leaders to take direct responsibility for the quality of learning and teaching in their school” (OECD, 2013, p. 553).

And Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) researchers pointed out that

“Pedagogical leadership has a stronger focus on leader involvement in teaching and learning” (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009, p. 37).

The third group of researchers have different standpoint. They not only thought pedagogical leadership is focused on learners but also emphasized the dynamic process of implementing pedagogical leadership. For instance, in Male and Palaiologou’s study, they said,

“we present a construct of pedagogical leadership as triangular social praxis shaped by theory, practice and the social axes relevant to the educational setting” (Male & Palaiologou, 2013, p. 3).

Furthermore, MacNeil, Cavanagh & Silcox, (2005, p.4). stated, “pedagogical leadership is based on dialogue, not monologue and the learners are essential participants in the discussion”

Finally, the fourth group of researchers thought “pedagogical leadership needs to emphasize the

importance of establishing clear educational goals, planning the curriculum and evaluating teachers and teaching” (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009, p. 38), which not only include teaching and learning but also the evaluation system of pedagogical leadership. In this study, pedagogical leadership refers to the following means:

- Pedagogical leadership is a series of acts that motivates others, facilitating the acquisition of new knowledge, beliefs or skills for the learner;
- Headteachers’ pedagogical leadership is involved in setting and monitoring teaching goals, providing appropriate resources, supervising the teaching programme and, by observing and providing feedback to teachers, ensuring a high quality teaching and learning.

Wortham (2006, p.70) explains the meaning of pedagogic leadership by the principals’ pedagogic presence in classrooms and by pedagogic credibility.

3. REDEFINING PEDAGOGICAL LEADERS’ RESPONSIBILITIES

When dealing with the role of headteacher, three approaches to schools need to be considered: management, leadership and governance. Each approach results in different scope of headteachers’ role. In this study, more attention is paid to the headteachers’ role in the approach to school as organisations. The headteacher is the leader of a school, he or she is responsible for the running of the school and the interactions between teachers, parents, and pupils. Their clearly defined responsibilities, access to appropriate professional development throughout their careers, and acknowledgement of their pivotal role in improving school and student performance is vital (Schleicher, 2012, p. 12). From the perspective of effective school leadership, there is an outline of the broad territory of headteachers’ responsibilities. Setting direction, managing teaching and learning, developing people and developing the organization (Leithwood and Riehl 2005; Hopkins and Higham 2007) are the main responsibilities of headteachers. Some other researchers hold more detail range of responsibilities for the headteachers, they thought headteachers need to formulate the school's aims; the appointment and management of staff; liaison with staff unions and associations; the determination, organization and management of the curriculum; appraising, training and inducting staff; responsibility for standards in teaching and learning; developing effective relationships with the governing body other organizations (DfES, 2006). However, as a pedagogical leader in practice, headteacher need to strengthen his/her pedagogical leadership also. The report from OECD (2013, p. 553) showed that “it is important that school leaders benefit from ongoing support to develop pedagogical leadership skills through high-quality, targeted and relevant professional development opportunities before being held accountable for pedagogical leadership”. Therefore, the responsibilities of pedagogical leader need to be more specific.

As mentioned above, pedagogical leadership refers to a series of acts including motivating others, facilitating the acquisition of new knowledge, beliefs or skills of the learner. The core responsibilities of pedagogical leaders need to be guided by the research on the pedagogical leadership practices. The study of Reeves (2009) shed a light on some leadership practices and behaviors in pedagogical leadership of school leaders. In many countries, there is a lack of clarity about the core responsibilities that pedagogical leaders should dedicate their time to. Therefore, to redefine the core responsibilities of pedagogical leaders seems to be of a high importance. Besides, Nevgi’s (2013) research answered how the pedagogically oriented leader supposed to do in practice, they should “creation and maintaining of good work culture in community; maintaining consistency and clarity in leadership work; understanding of the importance of the leadership of teaching works” (p. 17). And Fonsén’s (2013) research showed four dimensions which could influencing the success of the pedagogical leadership. These dimensions are “context, organisational culture, professionalism of directors and management of substance” (p. 185).

The role of the headteacher has reached a new height of demand and complexity since standards and accountability have become the expectation in public education. Based on the related studies, we propose four core responsibilities of headteachers.

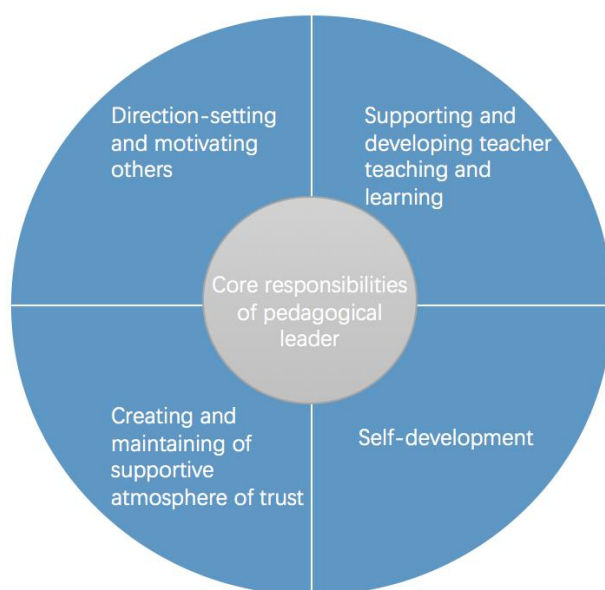


Chart 1: Core responsibilities of pedagogical leader

These are: the direction-setting and motivating others, supporting and developing teacher teaching and learning, creating and maintaining of supportive atmosphere of trust and self-development. (Chart1).

4. CONCLUSION

Effective pedagogical leaders can sustain high level of pedagogical leadership by establishing trust, creating structures that promote teachers' learning and provide a clear vision and sense of direction for the school. "Whatever else leaders do, they provide the direction and exercise the influence" (Louis et al., 2010, p. 11). Many headteachers need to incorporate with all the stakeholders, draw all the stakeholders into the implementation process of pedagogical leadership and effectively build the capacity of others to take on new roles and more responsibilities. Besides, headteachers need to be cognizant of shared norms and values among their school before initiating new practices in school organization.

However, a lot of challenges still at the heart of the pedagogical leadership. These include ensuring the consistency of high quality teaching and learning, setting the direction of the school, creating and maintaining of supportive atmosphere of trust and self-development.

Reference:

1. Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and Evidence*, <<http://www.ncsl.org.uk/media/F7A/88/bush-school-leadership-full.pdf>>. Accessed 24/04/07.
2. Creighton, T. (2005). *Leading from below the surface: a non-traditional approach to school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
3. Department for Education and Skills. (2006). *School Teachers' Pay and Conditions Document 2006*. <[http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10996/Pay%20%20STPCD%202006%20SECTION%202%20\(v\).doc](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10996/Pay%20%20STPCD%202006%20SECTION%202%20(v).doc)> Accessed 06/06/07.
4. Ellett, C.D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school

- effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
5. Fonsén, E. (2013). Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Eeva, H., Manjula, W. & Jillian Rodd (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press: 181–192.
 6. Hopkins, D. and Higham, R. (2007). ‘System Leadership: Mapping the Landscape’ School, *Leadership and Management*, Vol. 27, No. 2, pp. 147-166.
 7. Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
 8. Johanna. H., & Manjula. W. (2011). *Pedagogic leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education*, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14:4, 499 512, DOI:10.1080/13603124.2011.577909
 9. Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership*, AERA Division A Task Force, Washington: AERA.
 10. Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership in Firestone, W. and Riehl, C. (eds) *A New Agenda; Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47), New York: Teachers College Press.
 11. Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B. & Michlin, M. Thomas, E. (2010). *Learning from districts’ efforts to improve student achievement*. Report to the Wallace Foundation (draft). Retrieved from <http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/Reports.html>.
 12. Macneill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2005). *Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching*. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9. Retrieved from <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/402>.
 13. Male, T., & Palaiologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143213494889.
 14. Nevgi, A. & Korhonen, V. (2013). *Pedagogical Leadership and Collegial Culture Enhancing University Teaching*. From https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/13861525/Pedagogical_Leadership_and_Collegial_Culture_Enhancing_University_Teaching.pdf.
 15. OECD. (2013). *The appraisal of school leaders: Fostering pedagogic leadership in schools, in Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-11-en>.
 16. Reeves, D. B. (2009). *Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational results* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
 17. Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
 18. Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 37–46.
 19. Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>.
 20. Santiago, P., McGregor, D., Nusche, I., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico*, Paris: OECD Publishing.

www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

21. Their, S. (1994). *Pedagoginen johtaminen (Pedagogical leadership)*. Maarianhamina: Mermerus.
22. Wittmann, E. (2006). Reducing school administration to a technicality? Philosophical reflections of senior German school administrators in the context of New Public Management-based vocational school reform. *International Journal of Leadership in Education*, 9(2), 111-128.

Acknowledgements

This paper has been financially supported by the Palacký University in Olomouc (Faculty of Education: grant number IGA_PdF_2016_029 and by the grant of the Faculty of Arts from the year 2015: Efekty dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků škol FPVC2015/12)

Contact

Danping Peng

Faculty of Education, Palacky University

Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Czech Republic

Email: Pengdanping2013@gmail.com

Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Faculty of Arts, Palacky University

Tř. Svobody 26, Olomouc, Czech Republic

E-mail: jana.polachova@upol.cz

MEDIÁLNA VÝCHOVA AKO SÚČASŤ INOVOVANÉHO OBSAHU VZDELÁVANIA NA SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

MEDIA EDUCATION AS PART OF INNOVATIVE EDUCATIONAL CONTENT IN SLOVAK PRIMARY SCHOOLS

Viera Kačínová

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať výsledky analýzy postavenia mediálnej výchovy ako integrovanej témy obsahu všeobecného vzdelávania na Slovensku, špeciálne na 2. stupni základných škôl. Na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy inovovaných štátnych vzdelávacích štandardov učebných predmetov tvoriacich obsah povinného nižšieho sekundárneho vzdelávania prezentujeme ťažiskové témy a ciele mediálnej výchovy ako súčasti obsahu vybraných predmetných oblastí vzdelávania.

Kľúčové slová: mediálna výchova, prierezová téma, základné školy, nižšie sekundárne vzdelávanie, štátne vzdelávacie programy, vzdelávacie štandardy

Abstract

The aim of this paper is to present the results of an analysis of the media education status as an integrated content topic of general education in Slovakia, especially in the second stage of primary schools. Based on a qualitative content analysis of innovative state learning standards for the learning subjects, that form the content of compulsory lower secondary education, we present central themes and objectives of media education as part of the content of selected subject areas of education.

Key words: media education, cross-curricular topic, primary schools, lower secondary education, state learning standards, state educational programmes

1. ÚVOD

Mediálna výchova predstavuje moderný obsah všeobecného vzdelávania, ktorej rozvoj je vyvolaný extenziou komunikačných médií a potrebou hľadať optimálne pedagogické nástroje umožňujúce efektívne fungovanie jednotlivca v medializovanej informačnej spoločnosti. Edukácia mediálne gramotných, resp. mediálne kompetentných ľudí predstavuje východisko úspešného uplatnenia jednotlivca v mediálne komunikujúcej znalostnej spoločnosti 21. storočia (por. Bína a kol., 2005, s. 4, Vrabec, 2013, s. 8-9).

V procese mediálnej výchovy sa stávajú médiá, ich obsah, forma, významy, fungovanie v spoločnosti, pôsobenie na jednotlivca, skupiny a spoločnosť obsahom výučby (Hradiská, 1999, s. 303). Médiá chápané ako objekt, predmet učenia (vyučovania) a učenia sa je potrebné odlišovať od ich ponímania ako didaktického, resp. edukačného prostriedku.

Ako prostriedky učenia a učenia sa sprístupňujú médiá rôznorodý vzdelávací obsah a slúžia ako nosiče (zdroje) informácií, z ktorých je možné sa učiť buď priamo, alebo prostredníctvom (pomocou) technického zariadenia. Médiá sú tu vnímané ako materiálne didaktické pomôcky, ktoré vstupujú do procesu uľahčenia, aktivovania, motivovania, ovplyvňovania alebo usmerňovania dejov učenia sa žiakov o rôznych predmetných oblastiach (Kačínová, 2015, s. 14). V tomto zmysle je potrebné rozlišovať medzi mediálnou výchovou a mediálnou didaktikou, ktorá sa zaoberá využitím médií ako didaktických prostriedkov vo výučbe.

Cieľom mediálnej výchovy je rozvoj mediálnej gramotnosti, resp. komplexnej spôsobilosti - mediálnej kompetencie jednotlivca, pomocou ktorej človek podľa I. Pöttingerovej dokáže:

- a) pochopiť médiá, ich štruktúry, tvorbu, možnosti vplyvu (Wahrnehmungskompetenz),
- b) primerane a cielene využívať médiá, ich ponuku (Nutzungskompetenz),
- c) vnímať médiá ako výraz svojej osobnosti, záujmov a aktívne sa podieľať na ich tvorbe (Handlungskompetenz) (1997, s. 85).

Zároveň je možné uvažovať o troch rozmeroch mediálnej kompetencie: vedomostný (Wissensdimension), reflexívny (Reflexionsdimension) a činnostný (Handlungdimension) (Theunert, 2009, s. 202).

2. MEDIÁLNA VÝCHOVA V OBSAHU ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU PO KURIKULÁRNEJ TRANSFORMÁCII

Mediálna výchova je od obsahovej reformy školského vzdelávania na Slovensku v roku 2008 definovaná v Štátnych vzdelávacích programoch pre stupne školského vzdelávania ISCED 1 – 3 ako povinná prierezová téma. V súlade s charakterizovaním prierezových tém (por. ŠVP pre 2. stupeň ZŠ v SR, 2008, s. 20) je možné ju realizovať viacerými formami:

1. ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu a vhodných učebných predmetov,
2. ako samostatný učebný predmet v rámci rozširujúcich hodín (pri profilácii školy),
3. formou projektu či kurzu.

V rámci realizácie dvojúrovňového participatívneho modelu vzdelávania je ponechaná voľba školám, akým spôsobom povinne integrujú mediálnu výchovu do obsahu vzdelávania. Prierezový charakter témy ju síce predurčuje k tomu, aby sa stala súčasťou iných oblastí vzdelávania (prierezové tematiky sa „spravidla prelínajú cez vzdelávacie oblasti“ (tamže), je však možné, aby školy využili voľné hodiny a vo vlastných učebných plánoch (školských vzdelávacích programoch ŠKVP) vymedzili mediálnu výchovu ako samostatný učebný predmet. Základné školy na Slovensku danú možnosť využívajú, nakoľko sa mediálna výchova stala súčasťou *Vzorových školských vzdelávacích programov pre 2. stupeň ZŠ – ISCED 2* ako odporúčaný voliteľný predmet pre 5. – 9. ročník ZŠ a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií (Kačínová, 2008, s. 127 – 140). Druhý stupeň základných škôl bol z hľadiska zavádzania mediálnej výchovy do systému vzdelávania na Slovensku ťažiskový. V rámci experimentu Štátneho pedagogického ústavu v rokoch 2005 – 2007 v ktorom vznikli uvedené učebné osnovy boli tiež v nadväznosti na ne spracované učebné texty a metodické materiály. Tie sú dodnes využívané ako didaktické pomôcky pri výučbe samostatného predmetu.

V prevažnej miere však školy integrujú mediálnu výchovu do obsahu vybraných vzdelávacích predmetov, resp. oblastí. Môžu sa riadiť odporúčaniami tvz. príloh ŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie: *Mediálna výchova. Prierezová téma. Príloha ISCED 2. Štátny vzdelávací program* (Adamcová, 2011), ktoré vymedzujú všeobecné ciele výučby prierezovej témy, obsahový a výkonový vzdelávací štandard, témy vzdelávania v nadväznosti na vybrané oblasti vzdelávania/učebné predmety (človek a hodnoty, človek a spoločnosť, jazyk a komunikácia, umenie a kultúra, matematika a práca s informáciami/ informatika), návrh učebných aktivít so žiakmi, časovú dotáciu, materiálno-didaktické prostriedky, učebné zdroje. Dokument predstavuje metodickú pomôcku k výučbe témy vo vybraných učebných predmetoch, resp. vzdelávacích oblastiach.¹

Hlavným cieľom mediálnej výchovy podľa uvedeného dokumentu je „získanie mediálnej gramotnosti a osvojenie mediálnych kompetencií – t. z. schopnosti prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov (Zettl, 1999, podľa Adamcová,

¹ Podobné dokumenty existujú aj pre ďalšie stupne vzdelávania. Pre primárne vzdelávanie: *Mediálna výchova. Prierezová téma. Príloha ISCED 1. Štátny vzdelávací program* (2011) a pre vyššie sekundárne vzdelávanie *Mediálna výchova. Prierezová téma. Príloha ISCED 3* (cca. 2014/15).

2011, s. 2). Na základe získaných vedomostí o médiách (ich funkciách a fungovaní) potrebných pre získanie kritického odstupu od nich, majú žiaci dokázať prehodnotiť svoj vzťah k médiám, reflektovať svoje návyky využívať médiá, maximálne využívať pozitívny prínos ich produktov k rozvoju vlastnej osobnosti ako aj eliminovať ich negatívne vplyvy na vlastnú osobnosť. Vzdelávacie ciele sú na 2. stupni ZŠ špecifikované na troch základných úrovniach rozvoja osobnosti. Na kognitívnej majú žiaci získať vedomosti o médiách - základnú orientáciu v druhoch, vo funkciách médií, s ktorým prichádzajú každodenne do kontaktu a ich produktoch, ako aj poznať vplyv médií na detského príjemcu (poslucháča, diváka, čitateľa...), a to pozitívny a tiež negatívny (manipulácia, neprimerané násilie a i.). Zároveň majú byť žiaci vedení k pochopeniu mediálnej spracovanej a znázorňovanej reality. Ťažiskom psychomotorických cieľov je viesť žiaka k vlastnej produkcii a aktívnemu využívaniu médií v procese komunikácie. Na úrovni afektívnej by mali byť jednotlivci vedení k zaujatiu rozlišujúceho postoja k mediálnym produktom a zodpovednému prístupu k mediálnej tvorbe, k uvedomeniu si hodnôt vlastného života a zodpovednosti za jeho naplnenie, k schopnosti dokázať si vybrať zodpovedajúce médium ako prostriedok pre naplnenie svojich potrieb – od získavania informácií a vzdelávania až po zmysluplné naplnenie voľného času (Adamcová, 2011, s. 3 – 4, por. Kačinová, 2008, s. 129).

Obsahový štandard mediálnej výchovy pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania tvorí učivo z piatich tematických oblastí:

- médiá v súčasnom svete (základné druhy médií – ich funkcie),
- druhy (typy mediálnych produktov),
- mediálna realita a jej účinky na osobnosť človeka – vplyv televízie (filmy, reality šou, spravodajstvo, reklama...), rozhlasu, novín, časopisov, internetu...atď.
- etika v médiách (bulvarizácia médií),
- mediálna produkcia (tvorba mediálnych produktov) (Adamcová, 2011, s. 5).

Hoci školy môžu integrovať mediálnu výchovu do učebných predmetov v súlade s metodickými odporúčaniami daného dokumentu, ten pre školy nemá záväzný, ale len odporúčajúci charakter.

Čo sú žiaci povinní sa z problematiky mediálnej výchovy naučiť, aké schopnosti a ďalšie osobnostné kvality sa požaduje u nich rozvinúť, je možné zistiť na základe obsahovej analýzy výkonových a obsahových vzdelávacích štandardov, ktoré sú súčasťou príloh ŠVP ISCED 2 pre jednotlivé predmety, resp. vzdelávacie oblasti. Z analýzy uvedených dokumentov, ktoré boli po obsahovej transformácii zverejnené na stránkach ŠPÚ v rokoch 2008 – 2009 a s úpravami boli pre školy záväzné až do ďalšej obsahovej reformy v roku 2015 vyplynulo, že mediálna výchova bola na základných školách súčasťou povinných učebných predmetov: *výtvarná výchova, slovenský jazyk a literatúra, etická výchova, informatická výchova, informatika, dejepis, cudzie jazyky*.² V najväčšom rozsahu bola problematika mediálnej výchovy zastúpená vo výtvarnej výchove, resp. vo vzdelávacej oblasti umenie a kultúra. Na základných školách sa žiaci učili napríklad poznávať jazyk, vybrané techniky a procesy vizuálnych médií (fotografie, filmu, videa). V etickej výchove v 4., 6. a 9. ročníku na základnej škole sa učili žiaci kriticky hodnotiť zobrazené vzory v médiách a reflektovať pozitívne a negatívne masmediálne vplyvy (televízie, filmu, počítačových hier). Rovnako boli žiaci vedení k preberaniu zodpovednosti pri využívaní médií aj vzhľadom na nebezpečenstvo vzniku mediálnych závislostí. Na informatike na všetkých stupňoch vzdelávania sa žiaci učili uvedomovať si bezpečnostné riziká pri práci s internetom, poznať nástroje netikety a boli vedení k zodpovednému používaniu interaktívnych médií. V dejepise v 5. ročníku na základných školách sa učili rozpoznávať jednotlivé druhy masmédií. V slovenskom jazyku v rámci slohovej i literárnej zložky sa venovala pozornosť najmä jednotlivým mediálnym

² Na strednej škole bola problematika integrovaná do predmetov: *umenie a kultúra, slovenský jazyk a literatúra, informatika a cudzie jazyky*.

žánrom ako literárnym žánrom (napr. literatúre pre deti, komiksu v 3. – 5. ročníku, filmovej televíznej rozprávke v 5. ročníku), učili sa ovládať základy kritického čítania informačných zdrojov, medzi ktoré sú zahrnuté aj masmediálne komunikačné prostriedky. Prekvapujúce bolo nezaradenie tém mediálnej výchovy do občianskej náuky na základných, ale tiež stredných školách (Kačínová, 2015, s. 149 – 150).

3. MEDIÁLNA VÝCHOVA V INOVOVANÝCH ŠTÁTNYCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOCH NA NIŽŠOM STUPNI SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Obsah školského vzdelávania na Slovensku sa stal predmetom ďalších inovácií, intenzívnejšie od roku 2013. Inovované štátne vzdelávacie programy pre predprimárne, primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie vstúpili do platnosti od 1. 9. 2015. Základné postavenie mediálnej výchovy sa nezmenilo, naďalej je definovaná v štátnych vzdelávacích programoch pre stupne vzdelávania ISCED 1 – 3 ako povinná prierezová téma. Jej hlavný cieľ na druhom stupni vzdelávania zostal zachovaný. Dôraz sa kladie na rozvoj kritického myslenia, ktoré predstavuje ťažiskovú kategóriu mediálnej výchovy (por. Petranová, 2011, s. 67), ako aj bezpečné a zmysluplné využívanie médií (ŠVP nižšie stredné vzdelávanie, 2015, s. 12).

V rámci analýzy jej súčasného postavenia bolo cieľom nášho výskumu zistiť, *v ktorých vzdelávacích oblastiach, resp. učebných predmetoch na druhom stupni základnej školy je mediálna výchova priamo integrovaná.*

Metodologický nástroj predstavovala kvalitatívna obsahová analýza vzdelávacích (výkonových a obsahových) štandardov učebných predmetov vzdelávacích oblastí ako súčastí štátnych vzdelávacích programov pre nižšie sekundárne vzdelávanie. Išlo o nasledujúce vzdelávacie oblasti a učebné predmety: Človek a hodnoty (etická výchova, náboženská výchova/náboženstvo – katolícka cirkev, evanjelická cirkev a.v, pravoslávna cirkev, reformovaná kresťanská cirkev), Človek a spoločnosť (dejepis, geografia, občianska náuka), Človek a svet práce (technika), Jazyk a komunikácia (slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky - anglický jazyk A1, A2), Umenie a kultúra (výtvarná výchova, hudobná výchova), Matematika a práca s informáciami (matematika, informatika), Zdravie a pohyb (telesná a športová výchova), Človek a príroda (biológia, fyzika, chémia).

Analytické kategórie obsahovej analýzy boli vyšpecifikované podľa základných definíc mediálnej výchovy, resp. jej výstupov (mediálnych kompetencií) s dôrazom na ťažiskové edukačné ciele a témy vzdelávania a s ohľadom na ich špecifikáciu v kurikulárnych dokumentoch pre 2. stupeň sekundárneho vzdelávania: *Mediálna výchova. Prierezová téma. Príloha ISCED 2. Štátny vzdelávací program* (Adamcová, 2011), ŠVP pre nižšie stredné vzdelávanie (2015) a Učebné osnovy voliteľného predmetu mediálna výchova pre 5. – 9. ročník ZŠ a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií (podľa *Vzorových školských vzdelávacích programoch pre 2. stupeň ZŠ – ISCED 2* (Kačínová, 2008, s. 127 – 140).

Tabuľka 1 Analytické kategórie obsahovej analýzy – dimenzia učebných cieľov³

Poznávanie médií a ich produktov ⁴	Kritické hodnotenie a zaujatie hodnotového postoja k mediálnym produktom ⁵	Tvorba médií a komunikácia mediálnych obsahov
-poznať jednotlivé druhy médií a typy mediálnych produktov, ich funkcie, vývoj (históriu), organizačné, profesijné, ekonomické, technické a ďalšie podmienky ich fungovania -porozumieť médiám a ich produktom -orientovať sa v mediálnej ponuke -aplikovať poznatky o médiách, analyzovať a porovnať mediálne obsahy -pochopiť, rozpoznať, vyhodnotiť účinky médií na osobnosť človeka (prednostne vlastnú osobnosť)⁶ -poznať a uplatňovať kontrolné (legislatívne, inštitucionálne prostriedky mediálnej ochrany detí a mládeže) pri vlastnom mediálnom konzume	-kriticky posúdiť mediálne spracované a znázorňované reality na základe kritérií -bádať, preverovať mediálne sprostredkované informácie, odhaľovať nezrovnalosti, manipulačné techniky médií, reklamy -odhaľovať negatívne vplyvy médií a mediálnych obsahov (mediálne násilie, mediálna manipulácia, závislosti...), chrániť sa pred nimi -hodnotiť mediálne obsahy v kultúrnom a sociálnom kontexte (kultúrne symboly, stereotypy, vzory) -zhodnotiť mediálne obsahy, ich proces tvorby a komunikovania podľa etických kritérií -posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne, orientovať sa na hodnotné mediálne obsahy -vyberať si z mediálnej ponuky podľa kritérií, v súlade s vlastnými potrebami zmysluplne a zodpovedne	-osvojiť si technické zručnosti používať médiá, resp. ich technické prostriedky -aktívne využiť médiá v procese komunikácie -plánovať, vytvoriť a šíriť vlastné mediálne produkty, využívajúc svoj kreatívny potenciál -spolupracovať s inými na kolektívnej mediálnej tvorbe -kompetentne použiť technické zariadenia a nové technológie médií v procese mediálnej tvorby

³ Rozdelenie obsahuje základné kategórie najvšeobecnejších cieľov pre rozvoj bytostných spôsobilostí výkonu hlavných životných aktivít podľa Šveca (2002, s. 15 – 31) v upravenej podobe a v aplikácii na mediálnu problematiku.

⁴ Daný cieľ zahŕňa osvojovanie a utvárania poznatkov o médiách a rozvíjanie poznávacích schopností žiakov na úrovni nadobúdania a uchovávaní poznatkov, porozumievania, aplikovania, analyzovania, vyhodnocovania poznatkov so vzťahom k mediálnej realite. V zmysle aplikácie revidovanej taxonómie edukačných cieľov (Anderson-Krathwohl, 2001, podľa: Švec, 2007, s. 96 - 103) zahŕňa aj špecifické myšlienkové operácie spadajúce pod príslušné kategórie, ako napr. pamäťové reprodukovanie znalostí, vyhľadávanie a uchovávanie poznatkov, interpretovanie, spríkladňovanie, klasifikovanie, špecifikovanie, zovšeobecňovanie, usudzovanie, porovnávanie, vysvetľovanie, využívanie, rozlišovanie (selektovanie), štruktúrovanie, prisudzovanie javov týkajúcich sa mediálnej reality.

⁵ Daná kategória obsahuje kognitívnu, ale tiež axiologickú dimenziu požadovaných učebných činností žiakov. Požaduje osvojenie a uplatňovanie špecifických hodnotiacich postupov a postupný a dlhodobý rozvoj osobnostných zložiek jednotlivca (jeho postojov, socioafektívnych kvalít, motivačných a záujmových preferencií, hodnotových orientácií, vôle, charakteru).

⁶ Uvedená kategória je na rozhraní kategórie poznávanie a kritického hodnotenie.

Tabuľka 2 Analytické kategórie obsahovej analýzy – dimenzia typických tém mediálnej výchovy v kontexte jej ťažiskových edukačných cieľov⁷

Poznávanie médií a ich produktov	Kritické hodnotenie a zaujatie hodnotového postoja k mediálnym produktom	Tvorba médií a komunikácia mediálnych obsahov
-charakteristika jednotlivých druhov (typov) médií a ich vzájomné odlišnosti -funkcie médií: informačná, výchovno-vzdelávacia, mravná, sociálna, zábavná -história médií -organizačné, profesijné, ekonomické, technické a ďalšie podmienky fungovania médií, -procesy tvorby médií a mediálnych obsahov -usporiadanie mediálnych produktov: mediálne žánre (napr. spravodajské, publicistické) -vzťah mediálnej reality a skutočnosti -vyjadrovacie a výrazové prostriedky médií (filmový jazyk, reč televízie) -vplyv médií, reklamy na osobnosť detského príjemcu (poslucháča, diváka, čitateľa, spotrebiteľa...) -legislatívne, inštitucionálne prostriedky mediálnej ochrany detí a mládeže	-kritika médií, reklamy -vplyv médií, reklamy na osobnosť detského príjemcu (poslucháča, diváka, čitateľa, spotrebiteľa...) -médiá a násilie -médiá a manipulácia -mediálne závislosti -kultúrny a sociálny kontext médií (kultúrne symboly, stereotypy, hodnoty), mediálne prezentované vzory -etický a morálny kontext médií: etika v médiách, etika mediálnych profesií, netiketa - zákonná regulácia mediálnych obsahov - etické hodnoty v mediálnych produktoch -bulvarizácia a komercializácia médií -konzum médií, médiá a životný štýl	-príprava a tvorba mediálnych produktov, obsahov (triedne, školské noviny, školské rozhlasové vysielanie, televízne vysielanie, videonahrávky, film, scenár televíznej relácie, reklamné produkty ako plagát, reklamný šot atď.) -médiá a komunikácia vlastných mediálnych produktov (napr. prostredníctvom internetu)

Z výsledkov obsahovej analýzy štátnych vzdelávacích programov vyplýva, že mediálna výchova je integrovanou súčasťou nasledujúcich vzdelávacích oblastí či učebných predmetov.

Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia

Materinský jazyk, v našom prípade slovenský jazyk a literatúra je predmetom, do ktorého býva najčastejšie integrovaná problematika mediálnej výchovy. Tradične tu slúži na rozvinutie schopnosti žiakov chápať médiá ako nositeľov a tvorcov komunikačných významov a využívať ich ako nástroje komunikácie. To predpokladá rozvinutie ich schopnosti porozumieť špecifické mediálne výrazové prostriedky zobrazovania obsahu (špecifický jazyk médií). Zároveň tiež sprostredkovať žiakom vedomosti ako vzniká význam mediálneho textu, rozvinúť žiacku schopnosť dekodovať a interpretovať symbolicky zobrazený obsah mediálnej reality, chápať a rozpoznať konvencie a klišé v zobrazovaní,

⁷ Uvedené témy sa môžu vyskytovať v kontexte viacerých edukačných cieľov, v našej práci uvádzame typické pre každú oblasť.

rozvinúť schopnosť tvoriť mediálne texty, či významy. Porovnávanie spoločných a odlišných čŕt literárnych a mediálnych žánrov ako aj spôsoby ich umeleckého spracovania a prezentácie je témou, ktorú možno so žiakmi prebrať na hodinách literatúry (Kačínová, 2005, s. 131 - 132).

Z analýzy inovovaných vzdelávacích štandardov pre slovenský jazyk a literatúru vyplýva, že téme mediálnej výchovy sa žiaci venujú prevažne v 9. ročníku v jazykovej zložke. V súlade s vymedzenými okruhmi komunikačných jazykových kompetencií – čítanie s porozumením, písanie a hovorenie (s integrovanou súčasťou počúvanie), sa tu nachádza téma publicistického štýlu v komparácii s ďalšími jazykovými štýlmi (Jazykové štýly: náučný, administratívny, publicistický, rečnícky, hovorový). Žiaci sa učia poznávať daný štýl typický pre masmediálnu produkciu, napr. majú byť schopní na základe „*analýzy jednotlivých textov identifikovať a zovšeobecniť poznatky o slohových útvaroch/žánroch (vrátane publicistického)*“ (s. 34), „*na základe porovnania textov určiť odlišné, resp. spoločné znaky vonkajšej kompozície štandardizovaných slohových útvarov/žánrov*“ (s. 36), ale tiež v rovine praktickej či produktívnej: „*vytvoriť na zadanú alebo voľnú tému ucelený text, ktorý splňa znaky konkrétneho slohového útvaru/žánru a vhodného jazykového štýlu*“ (Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 39).

Na úrovni žiadaných učebných činností žiakov je definovaná aj predmetová kompetencia: Používať informácie a textové pasáže z rozličných zdrojov, kam je možné zaradiť aj zdroje mediálne, avšak rozvinutie danej schopnosti je typickým príkladom, kedy sú médiá využívané väčšinou ako prostriedky, menej ako predmety, či objekty učenia a učenia sa.

Obsah mediálnej výchovy sa zároveň nachádza v učive literárnej zložky pre 5. ročník. V téme Filmová/televízna rozprávka sa žiaci oboznamujú s pojmami: filmová/televízna rozprávka, téma, scenár, scenárista, režisér, herec, dramaturg, dialóg. Po absolvovaní tematického celku by mali byť napr. schopní preukázať, že poznajú základné znaky daného žánru, napr. „*vysvetliť rozdiel medzi rozprávkou ako literárnym žánrom a filmovou/televíznou rozprávkou, proces tvorby produktu a mediálne profesie, napr.: „vysvetliť pojem scenár a úlohu scenáristu, vysvetliť funkciu herca a režiséra pri realizácii dramatického diela,“ na základe analýzy vytvoriť dejovú osnovu literárneho/audiovizuálneho diela, preukázať schopnosť pochopiť dielo: „na základe analýzy sformulovať hlavnú myšlienku literárneho/audiovizuálneho diela“ či „vyjadriť svoj čitateľský/divácky zážitok a uviesť, čo ho vyvolalo“*, ale aj preukázať rozvinutú produktívnu schopnosť, keď „*dokáže zdramatizovať literárny text do podoby jednoduchého scenára*“ (tamže, s. 54).

V 7. ročníku sa nachádza ďalší mediálny žánr blízky deťom: Rozhlasová rozprávka (rozhlasová hra). Žiaci si majú opäť osvojiť poznatky o žánri v komparácii s inými, napr. „*dokáže vysvetliť rozdiel medzi rozprávkou ako literárnym žánrom a rozhlasovou rozprávkou*“, majú porozumieť mediálnym obsahom, napr. „*dokáže charakterizovať hlavné postavy a svoje tvrdenie podložiť argumentmi*“ či „*vyjadriť svoj zážitok z rozhlasovej hry a uviesť, čo ho vyvolalo*“, Zároveň preukážu osvojenú zručnosť: „*dokáže vytvoriť jednoduchý scenár pre rozhlasovú podobu rozprávky*“ (tamže, s. 61).

Vo výučbe cudzích jazykov sú médiá vo veľkej miere využívané prevažne ako didaktické prostriedky, resp. zdroje informácií slúžiace na rozvoj komunikačných zručností žiakov v príslušnom jazyku. Vyplýva to z analýzy vzdelávacích štandardov anglického jazyka úrovne A1 a A2, resp. ďalších jazykov. Avšak zároveň sa tu nachádzajú témy, ktoré integrujú problematiku mediálnej výchovy ako: Voľný čas a záľuby. Literatúra, divadlo a film Rozhlas, televízia a internet, Kultúra a umenie, Človeka a spoločnosť: Komunikácia, Mládež a jej svet, Veda a technika v službách ľudstva (Anglický jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A1, 2014, s. 27 - 33), Špecifiká komunikácie pri využívaní základných služieb (pošta, informačná kancelária) a v masmédiách, Kultúra a umenie, Veda a technika v službách ľudstva (Anglický jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A2, 2014, s. 39 - 47).

Uvedené tematické celky slúžia prevažne na poznávanie, ale aj rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k mediálnym obsahom a sú zároveň nástrojmi rozvoja komunikačných zručností jednotlivca.⁸

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra

Výsledky obsahovej analýzy vzdelávacích štandardov výtvarnej výchovy pre nižšie stredné vzdelávanie preukázali, že podobne ako po obsahovej transformácii v roku 2008, aj v súčasnosti je výtvarná výchova predmetom, ktorý vo väčšom rozsahu integruje prvky mediálnej výchovy. Vo všetkých ročníkoch sa nachádzajú tematické celky týkajúce sa problematiky médií v kontexte vizuálneho umenia (Podnety fotografie, Podnety videa a filmu, Elektronické médiá), ktorých vyjadrovacie prostriedky sa žiaci učia prednostne poznávať, chápať a prakticky používať. Cieľom výučby je rozvinúť znalosti žiakov o základoch práce s digitálnym fotoaparátom, resp. o základných úkonoch pri nakrúcaní videa (5. ročník), umožniť im poznať zásady strihania videa (8. ročník), zároveň majú nadobudnúť vedomosti o vzniku fotografie či filmu (5. ročník), chápať vzťah obrazu a zvuku vo videu a filme (6. ročník), „rozlišovať základné filmové žánre“ (8. ročník), poznať hlavné fázy procesu audiovizuálneho diela (9. ročník).

Zároveň sa u žiakov majú rozvinúť praktické zručnosti v rámci tvorby jednoduchej animácie pomocou digitálnych pečiatok alebo vlastnej kresby (5. ročník), nafotografovania inscenovanej situácie či tvorby koláže z vlastných digitálnych kresieb, fotografií, tvorby variantov digitálneho obrazu pomocou operácií v počítačovom programe (6. ročník).

Žiaci majú byť tiež schopní „pripraviť krátky scenár a storybord videa“ (7. ročník), „zhotoviť jednoduchý reklamný produkt“ (8. ročník) (Výtvarná výchova – nižšie stredného vzdelávanie, 2014, s. 7-30).

Vzdelávacia oblasť: Človeka a hodnoty

Ťažiskovou oblasťou rozvoja mediálnych kompetencií žiakov v rámci predmetu etická výchova, ale tiež náboženská výchova je naučiť sa chápať a kriticky posudzovať médiá ako reprezentantov a šíriteľov vzorov správania, spoločenských a etických noriem, kultúrnych tradícií s vytvorením si vzťahu primárne k vlastnej osobe a nadobudnutím nezávislého postoja k médiám.

Na etickej výchove v 6. ročníku smeruje výučba k tomu, aby žiaci v rámci tematického celku Pozitívne vzory správania v histórii a literatúre dokázali „analyzovať vlastnosti zobrazených vzorov“ - literárnych, ale tiež filmových hrdinov a „posúdiť, ktoré vlastnosti vzoru je vhodné si osvojiť“ (Etická výchova – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 7). Problematike vzorov a to v konfrontácii reálne verzus zobrazené vzory sa venuje aj tematický celok Pozitívne vzory v každodennom živote, kde sa učia rozlišovať medzi reálnymi a zobrazenými vzormi správania. Téma sa žiaci opakovane venujú v 8. ročníku, kde v rámci tematického celku Zdroje etického poznania ľudstva (etika a náboženstvá) majú byť schopní „vymenovať príklady pozitívnych vzorov z dejín a literatúry“ (tamže, s. 12). V predmete náboženská výchova – náboženstvo – katolícka cirkev sa problematike mediálnych vzorov venujú žiaci v 9. ročníku s dôrazom na rozvoj vyšších kognitívnych schopností žiakov. V tematickom celku Zodpovednosť za seba žiaci reflektujú vlastnú potrebu životných vzorov, pričom sa učia kriticky analyzovať mediálne ponuky, analyzovať pozitívne a negatívne vzory a ich vplyv na

⁸ Vzdelávacie požiadavky (na úrovni tém vzdelávania i cieľových požiadaviek) pre jednotlivé jazyky (Aj, NJ, RJ, FJ, TJ, ŠJ) majú spoločné východiská, ktoré sú stanovené v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky. Keďže uvedené tematické okruhy sú v zásade spoločné pre všetky cudzie jazyky (špecifické pre každý jazyk je len naplnenie tematických okruhov konkrétnou slovnou zásobou), uvádzame výsledky analýzy vzdelávacích štandardov anglického jazyka, ktoré sú vytvorené pre dve úrovne (A1 – pre 5. ročník a A2 – pre 6.-9. ročník ZŠ).

svoj život. Vzdelávacou témou je a obsahový štandard tvorí korekcia mediálnych vzorov (imitovanie vzorov) (Náboženská výchova - náboženstvo – Katolícka cirkev – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 14). 9. ročník je ťažiskový z hľadiska predmetnej témy ako obsahu učiva v oboch predmetoch. V etickej výchove sa v danom ročníku nachádza téma Masmediálne vplyvy s vymedzeným obsahovým štandardom: masmédiá a ich poslanstvo, typy mediálnych produktov, kritický divák, užívanie internetu, sociálne siete. Žiaci majú byť schopní na úrovni poznávania, hodnotenia médií a tvorby mediálnych obsahov: „*diskutovať o zámeroch tvorcov TV programov, analyzovať prvky mediálneho produktu, vystihnúť rozdiel medzi správou a komentárom, zostaviť zoznam zásad kritického diváka, zhodnotiť prínos médií v živote človeka, diskutovať o výhodách a nevýhodách používania internetu vytvoriť návrh vlastného mediálneho produktu*“ (Etická výchova – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 15). Implicitne je problematika obsiahnutá aj v tematickom celku Závislosti, kde sa podľa vytýčených výkonových štandardov učia žiaci identifikovať závislosti (kam je potrebné zaradiť aj závislosti od PC hier, resp. gamblérstvo, či internetové závislosti) a sú vedení k zodpovednosti pri ochrane pred závislosťami.

Okrem vzdelávacích štandardov pre katolícke náboženstvo, žiadne ďalšie pre príslušné náboženstvá neobsahujú priamo problematiku mediálnej výchovy.

Vzdelávacia oblasť: Človeka a spoločnosť

Prvky mediálnej výchovy boli identifikované aj v ďalších spoločensko-vedných predmetoch. V dejepise sa v súlade s povahou predmetu žiaci venujú poznávaniu jednotlivých druhov médií. V 5. ročníku v rámci tematického celku Človek a komunikácia tvoria obsahové štandardy pojmy: jazyk, písmo, kniha, noviny, rozhlas, televízia, internet a na úrovni výkonového štandardu sa požaduje rozvinutá schopnosť žiakov „*rozlíšiť jednotlivé druhy komunikácie medzi ľuďmi*“ (Dejepis, nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 8). V občianskej náuke sa problematike venuje učivo 8. ročníka len okrajovo, keď sa žiaci v rámci témy Ľudské práva a slobody učia „*identifikovať rodové stereotypy v okolí a médiách*“ (Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s.7). Masovokomunikačné prostriedky sú ponímané ako celospoločenský fenomén. V súlade s potrebou formovania aktívneho občianstva u jednotlivca je dôležité, aby žiaci základných a stredných škôl poznali základnú legislatívu, ako aj spôsoby inštitucionálnej regulácie a samoregulácie v oblasti médií. Zároveň by sa mali učiť, ako uplatňovať svoje práva a povinnosti aktívnych občanov zasahovať do mediálnej tvorby a posudzovať jej kvalitu napríklad prostredníctvom nadviazania kontaktu s masmédiami či príslušnými regulačnými inštitúciami.

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce

Téme mediálnej výchovy sa venuje tiež učivo predmetu technika, kde ťažiskom je reklama. V učive tém Ekonomika domácnosti. Plánovanie a vedenie domácnosti (5.-9. ročník) sa v rámci rozvoja spotrebiteľskej gramotnosti formuje kritický spotrebiteľ, ktorý je okrem iného tiež schopný „*kriticky zhodnotiť informácie poskytované reklamou*“ (Technika, nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 24). V 8. ročníku sa v rámci témy Technika. Technická tvorba rozvíjajú produktívne zručnosti žiakov, keď majú byť schopní: „*vytvoriť reklamný leták s cenovou ponukou na predaj vlastného výrobku*“ (tamže, s. 17).

Vzdelávacia oblasť Matematika a práca s informáciami

Predmet informatika svojim základným nasmerovaním – sprostredkovaním skúseností a zručností pri práci s počítačom, resp. digitálnymi technológiami či riešením problémov pomocou počítačov (Informatika – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 2), vytvára príležitosť pre integráciu prvkov mediálnej výchovy. Zároveň však je pri identifikácii tém náročnejšie uplatňovať rozlišujúci prístup vo vzťahu k témam zahŕňajúcim problematiku mediálnej

didaktiky. Nové médiá, resp. digitálne technológie v kontexte mediálnej výchovy sa žiaci učia využívať prednostne ako nástroje komunikácie v spojitosti s prevenciou pred rizikovým správaním, či posilňovaním pozitívneho spôsobu komunikácie. Relevantnými sú napr. vytýčené ciele predmetu. Žiaci „rozumejú rizikám na internete, dokážu sa im brániť a riešiť problémy, ktoré sa vyskytnú“, rešpektujú intelektuálne vlastníctvo“ (tamže).

Predmet rovnako zacielfuje na rozvoj schopností žiakov využívať internet ako nástroj pre získavanie relevantných informácií. Prienik s učivom mediálnej výchovy nastáva najmä v prípade požadovaného uplatňovania reflexie a hodnotiaceho prístupu žiakov k získaným zdrojom informácií aj v súvislosti s odhaľovaním potenciálnych manipulatívnych prvkov. Zároveň v prípade spojenia rozvoja komunikačných zručností žiakov prostredníctvom nových technológií s požiadavkou dodržiavania etických pravidiel pri komunikácii. Napr. v rámci tematického celku Komunikácia a spolupráca – práca s webovou stránkou (6., 8. ročník) majú byť žiaci schopní získavať informácie z webových stránok a použiť ich vo svojich produktoch a rešpektovať pritom autorské práva (Informatika – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 6, s. 20). V 8. ročníku sa zároveň nachádza tematických celok Komunikácia a spolupráca – vyhľadávanie na webe, na výstupe ktorého by žiaci mali byť schopní „vyhľadať rôzne typy informácií na webe, posúdiť správnosť a kvalitu vyhladaných informácií“ (tamže, s. 21).

V rámci tematického celku Komunikácia a spolupráca – práca s nástrojmi na komunikáciu v 6. ročníku sa od žiakov požaduje osvojenie si procedurálnych poznatkov dodržiavať pravidlá netikety. Ťažiskovými z hľadiska relevantnosti predmetnej problematiky sú však tematické celky Informačná spoločnosť – bezpečnosť a riziká, Informačná spoločnosť – digitálne technológie v spoločnosti, Informačná spoločnosť – legálnosť používania softvéru v 6. a 8. ročníku. Po ich absolvovaní by žiaci mali byť schopní napr. „diskutovať o rizikách na internete“... „diskutovať o počítačovej kriminalite“, „diskutovať o dôveryhodnosti informácií na webe“.... „diskutovať o princípoch dodržiavania autorských práv“, „diskutovať, či bolo dielo legálne nadobudnuté, a o tom, ako sa dá ďalej používať, diskutovať o právnych dôsledkoch nelegálne používaného diela, diskutovať o právnych dôsledkoch publikovania kriminálneho a nelegálneho obsahu“ (tamže, s. 14 – 15, s. 30 - 31).

4. ZÁVER

Výsledky obsahovej analýzy inovovaných vzdelávacích štandardov učebných predmetov tvoriacich povinný obsah všeobecného vzdelávania na 2. stupni slovenských základných škôl preukázali priamu integráciu mediálnej výchovy do slovenského jazyka a literatúry, cudzích jazykov, výtvarnej výchovy, etickej výchovy, náboženskej výchovy, resp. katolíckeho náboženstva, dejepisu, občianskej náuky, informatiky, techniky. Je zrejmé, že sa jej na koncepcnej úrovni v štátnom kurikule venuje väčšia pozornosť ako tomu bolo po obsahovej transformácii v roku 2008. Z hľadiska vytvorenia podmienok pre jej efektívnu realizáciu v systéme vzdelávania primárne na úrovni plánovaných výstupov, resp. edukačných cieľov, je zároveň potrebné vo väčšej miere zohľadňovať dimenziu kritického hodnotenia médií či axiologickú, ktorá predstavuje podstatnú zložku danej edukačnej témy. Tú, podľa zistení a v súlade s povahou danej oblasti, garantuje najmä vzdelávacia oblasť Človek a hodnoty, resp. predmety etická výchova a náboženská výchova. Viaceré uvedené i ďalšie tematické oblasti, resp. edukačné ciele jednotlivých učebných predmetov však problematiku kritického posudzovania mediálnej reality implikujú (napr. téma využívania médií ako zdrojov informácií, resp. nástrojov na vyhľadávanie informácií), avšak ich identifikácia bola sťažená, nakoľko vo formulácii edukačných cieľov prevládal aspekt využitia médií ako zdrojov informácií, resp. prostriedkov na vyhľadávanie informácií. V každom prípade však ďalšie rozpracovanie a doplnenie problematiky (o požadované témy a učebné ciele) umožňuje samotné definovanie mediálnej výchovy v ŠVP ako prierezovej témy. Veľký význam tu zohráva vlastná iniciatíva škôl, resp. úroveň školského kurikula.

Použitá literatúra

1. ADAMCOVÁ, I. 2011. *Mediálna výchova. Prierezová téma. Príloha Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2*. Bratislava: ŠPÚ, 2011. 24 s. [online]. [2014-04-20]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf>
2. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (ed.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 304 p. ISBN 0-8013-1903-X. Podľa: ŠVEC, Š. 2007. Taxonómia troch domén výchovy-edukácie. In: *Paedagogica 19: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: FFUK, 2007, s. 89 – 126
3. *Anglický jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A1. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 35 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/aj_nsv_a1_2014.pdf>
4. *Anglický jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A2. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 49 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/aj_nsv_a2_2014.pdf>
5. BÍNA, D. a kol. 2005. *Výchova k mediálnej gramotnosti*. 1. vydanie. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8
6. *Dejepis - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 15 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf>
7. *Etická výchova - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 15 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka%20vychova_nsv_2014.pdf>
8. HRADISKÁ, E. 1999. Bude sa u nás učiť mediálna výchova?: In: *Otázky žurnalistiky*, 1999, roč. 42, č. 4, s. 302 – 306. ISSN 0322-7049
9. *Informatika - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 31 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/informatika_nsv_2014.pdf>
10. KAČINOVÁ, V. 2008. Učebné osnovy voliteľného predmetu Mediálna výchova pre 5. – 9. ročník ZŠ a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií. In: *Vzorový školský vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ –ISCED*. Bratislava: ŠPÚ, 2008, s. 127 - 140 [online]. [cit. 2009-06-06]. Dostupné na WWW: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/vzor2.pdf>
11. KAČINOVÁ, V. 2005. Mediálna výchova ako súčasť učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra na základných a stredných školách. In: *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra na ZŠ a SŠ: zborník príspevkov z konferencie : Bratislava 11. - 12. novembra 2004* Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005. ISBN 80-89185-12-6, s. 124 -135
12. KAČINOVÁ, V. 2015. *Teória a prax mediálnej výchovy: mediálna výchova ako súčasť všeobecného školského vzdelávania*. 1. vydanie. Trnava: UCM, 2015. 253 s. ISBN 978-80-8105-763-2.
13. *Náboženská výchova - náboženstvo – Katolícka cirkev – nižšie stredné vzdelávanie Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 17 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.statpedu.sk>>

- sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska%20vychova%20katolicka_nsv_2014.pdf>
14. *Občianska náuka - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 18 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska%20nauka_nsv_2014.pdf>
 15. PETRANOVÁ, D. 2011. Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov? In: *Communication Today*, 2011, Vol. 2, No. 1, p. 66 - 83. ISSN 1338-130X.
 16. PÖTTINGER, I. 1997. Lernziel Medienkompetenz: Theoretische Grundlage und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. 1. Aufl. München: KoPäd-Verl., 1997. 272 s.
 17. *Slovenský jazyk a literatúra - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 84 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf>
 18. *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava: ŠPÚ, 2008. 40 s. [online]. [cit. 2009-06-20]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/documents/16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced2_jun30.pdf>
 19. *Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 24 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf>
 20. ŠVEC, Š. 2002. Učiť sa byť uspieť. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 1, s. 9 – 31. ISSN: 1335-1982
 21. *Technika - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 31 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/technika_nsv_2014.pdf>
 22. THEUNERT, H. 2009. Medienkompetenz. In: Schorb, B., Anfang, G., Demmler, K. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis*. München: Kopaed, 2009, s. 199 – 204. ISBN 978-3-86736-099-9.
 23. *Výtvarná výchova - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. Bratislava: ŠPÚ, 2014. 35 s. [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna%20vychova_nsv_2014.pdf>
 24. VRABEC, N. 2013. *Mediálna výchova: Teoretické východiská a trendy*. Trnava: FMK UCM, 2013. 111 s. ISBN 978-80-8105-498-3
 25. ZETTL, Herbert. 1999. Mediálna gramotnosť. In *Kontakt*, č. 1 - 2, 1999, s. 51. Podľa: ADAMCOVÁ, I. 2011. *Mediálna výchova. Prierezová téma. Príloha Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2*. Bratislava: ŠPÚ, 2011. 24 s. [online]. [2014-04-20]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf>

Kontaktné údaje

PhDr. Viera Kačínová, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie

J. Herdu č. 2

917 01 Trnava

email: vkacinova@gmail.com

ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA JAKO ATRIBÚTU KVALITY VZDELÁVANIA

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT AS QUALITY EDUCATION ATTRIBUTE

Tina Katuščáková

Abstrakt

Predložený príspevok poukazuje na potrebu budovania kritického myslenia, ktoré by malo byť súčasťou kvalitného vzdelávania. Poskytuje stručný náhľad na termíny kvalita vzdelávania a kritické myslenie. Popisuje metódu rozvoja úrovni kritického myslenia študentov učiteľstva smerujúcu k budovaniu kompetencie kriticky myslieť na úrovni analyticko-integratívnej až evalvátu.

Kľúčová slova: *kritické myslenie, kvalita vzdelávania, príprava budúcich učiteľov, metóda PRA*

Abstract

Submitted paper highlights the need of critical thinking skills building that should be part of a quality education. It provides a brief insight into terms the quality of education and critical thinking. It describes one developing critical thinking skills method of students to become teachers geared towards building critical thinking competencies at the analytical and integrative level or evaluational level.

Key words: *critical thinking, quality of education, training of future teachers, PRA method*

1 ÚVOD

V súčasnom školstve koexistuje niekoľko páľčivých problematík, pričom jednou z nich je kvalitné vzdelávanie (ako proces), a to, čo by malo byť jeho obsahom / formou. Táto práca predostiera kritické myslenie ako atribút kvality vzdelávania. V prvom rade na strane pedagóga, ktorý by kompetenciu kritického myslenia mal mať vo svojej učiteľskej výbave už na vysokej úrovni a v druhom rade na strane študenta, u ktorého má byť kritické myslenie nájsené a rozvíjané.

V podmienkach slovenského školstva je právoplatné uznaný kurikulárny pedagogický dokument Štátny vzdelávací program ISCED (pre potreby príspevku sme zvolili ako zdroj ISCED 3a pre skupinu študijných odborov 76 Učiteľstvo), kde sa kompetencia kritického myslenia objavuje na viacerých miestach aj keď nie vždy explicitne vyjadrená:

- v cieľoch výchovy a vzdelávania v odsekoch a), d), no najmä v odseku c) kde sa žiak má naučiť správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť (s.15),
- v rámci všeobecných cieľov odborného vzdelávania a prípravy na úrovni ISCED 3a vo špecifikovanom ciele – učiť sa existovať je požiadavka rozvíjať slobodné, kritické a nezávislé myslenie žiakov, ich úsudok a rozhodovanie (s.17),
- pri intrapersonálnych a interpersonálnych spôsobilostiach sa od žiaka očakáva, že sa naučí „overovať získané poznatky, kriticky posudzovať názory, postoje a správanie druhých“ (s.26),

- pri schopnosti tvorivo riešiť problémy má žiak vedieť zhodnotiť význam rozmanitých informácií, samostatne zhromažďovať informácie, vytriediť a využiť len tie, ktoré sú pre objasnenie problému najdôležitejšie (s.27),
- v rámci spôsobilosti využívať informačné technológie má vedieť posudzovať vierohodnosť rôznych informačných zdrojov, kriticky pristupovať k získaným informáciám a byť mediálne gramotný (s.29),
- z hľadiska všeobecných kompetencií si má absolvent vytvárať vlastné filozofické a etické názory ako základ na sústavnejšiu a dokonalejšiu orientáciu pri posudzovaní a hodnotení javov ľudského a občianskeho života (s. 31). Je teda zrejmé, že potreba kritického myslenia je podporená zo stanoviska odborníkov a ministerstva školstva SR.

2 KRITICKÉ MYSLENIE

Najvšeobecnejšou operacionalizáciou slovného spojenia „kritické myslenie“ je schopnosť používať vyššie kognitívne procesy pri kognitívnych problémoch, čítaní s porozumením a podobne. Dôvodom potrebnosti rozvíjania tejto schopnosti je aktuálna okrem iné z zmysle slov Zygmunda Baumana, ktorý poukazuje na náchylnosť postmoderného študenta k doktrínam a my dodávame aj zníženú schopnosť tvorivosti pri hľadaní riešení divergentných i konvergentných zadaní a úloh. Obdobne Meredith píše: „Myslieť kriticky znamená uchopiť myšlienku a skúmať jej východiská, podrobiť ju nezaujatému skepticizmu, porovnávať ju s opačnými názormi, vytvárať vlastné predpoklady a na základe toho zaujať určité stanovisko. Kritické myslenie je zložitý proces tvorivej integrácie myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie konceptov. Je to aktívny a intergratívny kognitívny proces prebiehajúci súčasne na mnohých úrovniach. Obyčajne je cieľavedomý, ale rovnako môže byť tvorivo improvizatívny (In Dargová – Jurčišinová, 2002, s.275).“

Budúci pedagógovia potrebujú dobré znalosti základnej formálnej i neformálnej logiky preto, aby ich pred študentmi mohli zvýrazňovať a prakticky využívať ako „účinné nástroje v procese vedeckého poznávania a pedagogického pôsobenia...pretože súčasné vedecké disciplíny využívajú množinovo-logický jazyk i matematický formalizmus na presnejšie a jasnejšie vyjadrovanie svojich obsahových faktov a ich súvislostí (Jedinák, 2005, s.15).“ V teoretickej rovine stále platí paradigma, že pokiaľ dokáže učiteľ poukazovať a inšpirovať k hľadaniu súvislostí a kontextov poznávaného, je pravdepodobné, že sa túto schopnosť môže naučiť aj žiak.

3 KVALITA VZDELÁVANIA

Všeobecný pojem kvalita môžeme chápať širokospektrálne, a to najmä ako:

- vlastnosť – určitá najzávažnejšia vlastnosť materiálneho predmetu (napr. železná tyč),
- charakter – povaha určitej veci /situácie odlišujúca ju od ostatných,
- stupeň excelentnosti – znamenitosť, prvotriednosť,
- stupeň fajnovosti / nadpriemernosti – superiorita, (Švec, 2007, s. 7).

Podľa norma ISO 8402 je kvalita celkový súhrn znakov entít, ktoré ovplyvňujú schopnosť uspokojovať vopred stanovené alebo predpokladané potreby. Pričom schopnosť entity uspokojovať potreby je odvodená od úrovne jej znakov kvality, ktoré môžu byť:

- kvantitatívne, tj. merateľné (napr. rozmer, výkon, hmotnosť, obsah). Zisťujú sa meraním napr. didaktickými testami a pod.
- kvalitatívne, pri ktorých nie je možné určiť ich číselnú hodnotu (nemožno ich merať), ale môžu byť pre spokojnosť zákazníkov rozhodujúce, napr. príjemné vystupovanie a komunikácia. Zisťujú sa porovnávaním.

Pre kvalitu vyučovacieho procesu sú najdôležitejšie štyri prvky (Turek, 2009, s.107):

- orientácia na spokojnosť zákazníkov, (Cieľom uvádzania kvality do školy je podľa Tureka (In: Blaško, 2006, s.109) priblížiť očakávaniam a požiadavkám hlavne študentov a ich rodičov:
 - tvorbu školských vzdelávacích programov (cieľavedome a systémovo-tvorne pristupovať k ich plánovaniu, realizácii a hodnoteniu),
 - proces výučby (na vyučovacích hodinách rozvíjať plnohodnotnú osobnosť),
 - uplatnenie absolventov (pripraviť na trh práce a ďalšie vzdelávanie)
- orientácia na vyučovací proces,
- kontinuálne, nepretržité zlepšovanie, zdokonaľovanie vyučovacieho procesu,
- vytvorenie priaznivej klímy vo vyučovacom procese.

V zmysle hore uvedeného sa zameriame hlavne na proces výučby a konkrétnu metódu, ktorá spĺňa charakteristiku kvalitného vyučovania ako bazálneho predpokladu kvality vzdelávania, ktorú charakterizoval autor Rosenshine takto:

- Aktualizácia (opakovanie skôr osvojeného učiva).
- Sprístupňovanie jasných cieľov vyučovacia žiakom.
- Vyučovanie v malých krokoch zabezpečujúcich pochopenie učiva žiakmi.
- Uvádzanie mnohých ukážok a príkladov praktického využitia učiva.
- Samostatná práca žiakov.
- Spätná väzba.
- Korektívne vyučovanie – doučovanie žiakov v prípade nedostatočného osvojenia učiva.
- Zopakovanie a systematizácia jednotky učiva (tematického celku, modulu) (In: Turek, 2009, s.113).

„Kvalita vzdelania je vyššia či nižšia úroveň relevancie (platnosti, významovosti, dôležitosti, závažnosti) bytostných spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si v pracovnom i mimopracovnom živote. Kvalitné vzdelanie je taká zostava, či dokonca sústava výkonných spôsobilostí (kompetentností, tj. znalostí, hodnotových postojov a iných osobnostných čŕt), ktoré jednotlivci alebo ich skupiny môžu uplatniť v celoživotnom poznávaní, konaní, hodnotení a dorozumievaní sa. Kvalitné vzdelanie je podstatné, kľúčové a rozhodujúce pre ľudské bytie v každom časopriestore životného cyklu (Švec, 2007, s. 19). Kvalitné vzdelanie je teda kritériálne: Je životné, viacúčelové a systémové, kontextové a rámcové, všeobecné (generálne a univerzálne), prenositeľné (transferovateľné) a využiteľné (implementovateľné), trvanlivé a obnoviteľné, širokoprofilové a hlbokopriemkové (metodicky nepovrchné, procedurálne dôkladné), je to vzdelanie presahujúce kogníciu a metakogníciu a vyúsťujúce do cielene reflektovanie akcie.

Podľa Šveca (2007, s. 23) poznáme viacero kvalitatívnych úrovní vzdelanosti, ktoré sme sledovali a na ktoré odkazujeme v kapitole tri prepájajúc Bloomovu taxonómiu edukačných cieľov:

- pamäťovo reprodukčná – memoratívna, ktorej cieľom je informovanosť,
- porozumievacia (komprehenzívna) – vzdelanosť porozumenia, „celeritátov“, ktorej cieľom je chápanosť,
- aplikatívna – uplatnenia, aplikáty, ktorej cieľom je pragmatickosť,
- analyticko – integratívna, kde vzdelanosť predstavujú rozbery a konvergentné sústavy a jej cieľom je systematickosť,
- evalvatívna – vyhodnotenia, evalváty a jej cieľom je kritickosť,
- kreatívna (myšlienково produktívna) - výtvary, kreáty, jej cieľom je tvorivosť.

3.1 Poznatková spoločnosť a kvalita vzdelávania

Posledné dve storočia charakterizuje vzostup poznatkovej základne spoločnosti. Poznatky, zahŕňajúce údaje, informácie, predstavy, symboly, kultúru, ideológiu a hodnoty sú hlavným zdrojom ekonomiky. Revolučnou ju robí fakt, že kým pôdu, prácu, suroviny i kapitál možno považovať za obmedzené zdroje (charakterizovali druhú vlnu), poznatky sú vo všetkých smeroch nevyčerpatelne. Kvalitné vzdelanie je potom také, ktoré zaručuje schopnosť získavania i využitia informácií v čo najefektívnejšej forme. Pričom máme za to, že práve kompetencia kriticky myslieť je nutná pre správne orientovanie sa žiaka v spoločnosti.

Ako však učiteľ rozvíja kritické myslenie? Teória sprostredkovaného učenia (podľa R. Feuersteina) svojím spôsobom odpovedá na otázku, čo by mal robiť pedagóg, ktorý sa so svojím prístupom snaží rozvíjať myslenie a učebný potenciál žiakov. Je to učenie založené na mediácii poznatkov, a to takej, ktorá rozvíja kritické myslenie prostredníctvom týchto kritérií činností učiteľa:

- Intencionalita a reciprocita
- Transcendencia
- Sprostredkovanie významu
- Sprostredkovanie pocitu kompetencie
- Rozvíjanie sebakontroly
- Sprostredkovanie pocitu zdieľania
- Sprostredkovanie individuality a odlišnosti
- Sprostredkovanie schopností stanoviť si vlastné ciele a napláňovať ich dosiahnutie
- Sprostredkovanie motivácie
- Navodenie osobných zmien
- Navodenie tendencie k hľadaniu optimistických alternatív
- Sprostredkovanie pocitu súdržnosti ku spoločnosti, v ktorej jedinec žije (Májová, 2008, s. 134-135).

Kvalita vzdelania je v poznatkovej spoločnosti do veľkej miery ovplyvnená učiteľským štýlom. Podobným myšlienkovým procesom na tento jav odkazuje aj Vašutová (2009), ktorá hovorí o vzájomnej súvislosti medzi zmenami kurikula výučby budúcich učiteľov a nutnými zmenami v poňatí výučby učiteľmi. „V tradičnom procese edukácie sa zdôrazňuje transmisívne osvojovanie vedeckých faktov, definícií. Zanedbáva sa chápanie zmyslu, samostatné uvažovanie i vlastné hodnotenie...Kriticky začne myslieť až vtedy, keď myšlienky, ktoré práve prijal, testuje, hodnotí, rozširuje a aplikuje. Samozrejme, že pochopenie a memorovanie faktov je dôležitou aktivitou pre kritické myslenie. Ibaže táto aktivita sama o sebe kritické myslenie nenavodzuje (Dargová – Jurčišinová, 2002, s.276).“ Zmena poňatia výučby sa môže odraziť aj v zmene transmisívneho spôsobu vyučovania na konštruktivistický

4 METÓDA ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTOV PEDAGOGIKY NA PREDMETE KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA

Metódou PRA (Postupného Rozvíjania Argumentácie) sme so študentmi pracovali na ich logickom myslení, precvičovaní vyšších kognitívnych schopností a schopnosti hľadať vrámci témy súvislosti. Podstatou PRA je definícia pedagogického problému a aktívne učenie sa študenta.

- V teoretickej rovine vychádzame zo slov Jiřího Plamínka (2014, s.77), ktorý hovorí: „Ak chcete dobre určiť témy vzdelávania, nepýtajte sa na ne. Nepýtajte sa ani na potreby. Pýtajte sa na problémy. Nespoliehajte sa na to, že iní za vás urobia kľúčovú prácu pri určení obsahu a formy vzdelávania – teda pri slede úvah, za ktorým sa skrýva niekoľko postupných, veľmi užitočných otázok: zistené problémy – potreby zmeny – nositelia kompetencií – témy vzdelávania – rozsah potrebnej zmeny

kompetencie – forma vzdelávania – potrebné zdroje a podmienky (schéma „plánovania“ vzdelávacieho programu).“

- Aktívnym učením rozumieme postupy a procesy, pomocou ktorých žiak (učiaci sa jedinec) prijíma aktívnym pričinením informácie a na ich základe si vytvára svoje vlastné úsudky. Tieto informácie spracúva a následne začleňuje do systému svojich znalostí, schopností a postojov. Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií si žiaci súčasne veľmi efektívne rozvíjajú schopnosť kritického myslenia. Tento analyticko-syntetický proces je charakteristický vlastným objavovaním, posudzovaním, porovnávaním a začleňovaním informácií do už existujúceho znalostného systému, autonómnym, individuálnym rozhodovaním o ich využití alebo odmietnutí (Sitná, 2013).

Metóda PRA (postupného rozvíjania argumentácie) v adaptácii na predmet Komunikačné kompetencie učiteľa spočíva v niekoľkých bodoch a následnej práce počas semestra – praktický priebeh:

- Evokácia témy z pedagogického prostredia a profesie (potreba osobnostného záujmu o danú tematiku študentom) (10 min)
- Špecifikácia problému formou kontroverzného výroku (potrebné je dosiahnuť implicitne prítomné dva protistojné názorové/postojové myšlienkové krídla) (15 min)
- Študent má za úlohu vytvoriť tri intuitívne argumenty v prospech daného výroku a tri argumenty, ktoré by daný problematický výrok vyvracali. (15 min)
- Študenti posunú svoj pracovný list spoluštudentovi po pravici/ľavici a sami pracujú na cudzej téme zo zadáním: „Naformulujte čo najviac argumentov, ktoré by daný problematický výrok svojho spoluštudenta vyvracali. (15 min)
- Študentovi sa vráti jeho pracovný list a jeho úlohou je zorientovať sa v argumentoch, ktoré on so skupinou naformulovali. (15 min)
- Následne sa vytvoria dvojice, v ktorých študenti prezentujú svoj problém a argumentáciu hodnotia a upravujú ich zrozumiteľnosť. Pri možnej väčšej časovej dotácii svoje témy študenti prezentujú pred celou skupinou. (15-30 min)
- Po expozičnej časti kurzu, kde sa obsahovo preberú klasifikácie morálnych a logických argumentov, študenti majú vo svojom pracovnom liste jednotlivé argumenty zaradiť do odprednášaných kategórií klasifikácie. Následne zhodnotiť mieru intuitívnej argumentácie vzhľadom na pomer morálnych argumentov k logickým. (10–15 min)
- Študenti na ďalšej hodine kurzu pracujú samostatne s možnosťou konzultácie so spoluštudentmi a vyučujúcim na druhoch argumentov, ktoré nemali vo svojej induktívnej časti práce prítomné. Formálne upravenú prípravu argumentov študenti odovzdajú vyučujúcemu, ktorý im poskytne konzultáciu a rady k jednotlivým argumentom. (30–45 min)
- Študenti majú mimo priamu výučbu za úlohu podporiť svoje argumenty literatúrou, a teda nájsť odborné a vedecké poznatky k danému problému. (120–240 min)
- Študent za podklade vlastnej práce, práce skupiny i odbornej literatúry vytvorí odbornú esej formou polemiky nad problémovým výrokom. (120 min)

Uplatnenie vo výučbe

Vo všetkých predmetoch akademického charakteru je možnosť týmto spôsobom vytvoriť základňu pre prepracovanejšie argumentovanú odbornú esej alebo seminárnu prácu. Pri predmetoch, ktoré ako ciele majú rozvoj kritického myslenia alebo práce so súvislosťami. Požitie v zjednodušenej a časovo menej náročnej forme môže byť doplnenie rôznych asociačných metód a pre prácu so žiakmi a študentmi na rozvoj abstraktných pojmov a ich prepojenie do života v zmysle reálneho problému.

Rozvíjané kľúčové kompetencie ktoré daná metodika sú, okrem iných tieto:

- Pedagogicko-didaktická kompetencia / Kompetencie k učeniu – práca s informáciami formou induktívneho učenia sa, diskusie, spolupráce, práce s literatúrou i cudzími argumentmi posilňuje kritické myslenie a logický úsudok s využívaním súvislostí a medzipredmetových vzťahov.
- Komunikačná kompetencia – rozvíjanie komunikačných schopností v ich priamom používaní: pracuje sa najmä cez aktívne počúvanie, formulovanie argumentov, názorov; presné a zmysluplné vyjadrovanie sa k téme, predkladanie faktov a súvislostí, protiargumentácia, prezentačné schopnosti verbálneho i neverbálneho charakteru.
- Personálna a sociálna kompetencia – schopnosť práce a sebahodnotenia v skupine i individuálne, rozvoj interakcie kognitívna a afektívnej stránky daných problémov s následným sebavyjadrením, sebaovládaním a sebaapresadzovaním v balanse s rešpektovaním ostatných účastníkov výučby.
- Kompetencia k riešeniu problému – porozumenie problému, jeho intuitívne uchopenie, formulovanie argumentov za „obe strany“ a syntéza poznaného v polemike odbornej eseje smerujúcej k návrhom riešenia problému alebo jeho aspektov.

5 ZÁVER

Prezentovali sme konkrétnu metódu ako didaktickým spôsobom rozvíjať rôzne úrovne kritického myslenia študentov pedagogiky, pričom sme individualizovali danú metódu možnosťou výberu problému, ktorý je pre študentov interiorizovaný v ich vedomí a považujú za podstatný vrámci učiteľskej profesie. Snažili sme sa danou metódou odpovedať na otázky typu: „Čo by malo byť cieľom jednotlivých hodín?“ „Obsah témy (iba), alebo aj rozvíjanie kritického myslenia ako ľudskej kompetencie potrebnej pre život v 21. storočí?“ Ak má naše vzdelávanie budúcich učiteľov smerovať ku vzdelaniu v pravom slova zmysle komplexnému, potrebujeme rozvíjať ako obsah, tak aj kritické myslenie popri resp. prostredníctvom neho.

Švec (2007, s. 20,22) hovorí, že: „Kvalita vzdelania je teda požadovaná vlastnosť výsledku vzdelávania, ktorá odráža jeho osobnú relevantnosť v jeho uplatnení. Hodnota vzdelania je však „súčinom“ osobnej relevantnosti a všeobecno-spoločenského zmyslu vzdelania...Hodnota vzdelania nie je zhodná s jeho kvalitou, ba ani nemusí byť v zhode s platovou politikou zamestnávateľa ako využívateľa vzdelania.“ Rovnako ako kritické myslenie učiteľa a jeho prejav v komunikačných schopnostiach pri výučbe detí a dospelých; a práve takéto uvedomenie si zmyslu hodnoty vzdelania je jedným z prejavov nadobudnutej schopnosti kritického myslenia.

Použitá literatúra

1. BLAŠKO, M. (2006). TUREK, I. – ALBERT, S. (2006). Kvalita školy. 1.vyd. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2005. 128 s. In: Pedagogická revue. Roč. 58, č. 1, s.109-111. ISSN 1335-1982.
2. DARGOVÁ, J. – JURČIŠINOVÁ, E. (2002). *Rozvoj kritického myslenia v predgraduálnej príprave učiteľa*. In: Pedagogická revue. Roč. 54, č. 5, s.275-291.
3. JEDINÁK, D. (2005). *Základy logiky – súčasť vzdelania*. In: Technológia vzdelávania. Roč. XIII, č. 9, s. 15-16. ISSN 1335-1982.
4. MÁJOVÁ, L. (2008). *Učiteľ jako zprostředkovatel poznání*. In: PEDAGOGIKA. Roč. LVIII, s.131-139. ISSN 1338-0982.
5. PLAMÍNEK, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4806-1.
6. SITNÁ, D. (2013). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.

7. ŠVEC, Š. (2007). *Kvalita osobného bytia a hodnota vzdelanosti*. In: Pedagogická revue, Roč. 59, č. 1, s. 7-29.
8. TUREK, I. (2009). *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura edition, s.231. ISBN 978-80-8078-243-6
9. VAŠUTOVÁ, J. a kol. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.
10. ISCED 3a. *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie* Dostupné online:
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf

Kontaktní údaje

Mgr. Tina Katuščáková, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského, Moskovská č. 3, 813 34 Bratislava, Slovensko

Tel: +421910144498

email: tina.katuscakova@uniba.sk, tinus.hudakova@gmail.com

LOGOPEDICKÁ INTERVENCE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

LOGOPAEDIC INTERVENTION IN INCLUSIVE EDUCATION

Eva Zezulková

Abstrakt

Předložený text je věnován aspektům logopedické intervence v rezortu školství s důrazem na potřebu systémové podpory účasti logopedů v edukační realitě. Je orientován na narušenou komunikační schopnost a procesy porozumění jako rizikové faktory neúspěchů žáků ve vzdělávání. Upozorňuje na potřebu spolupráce logopedů s rodiči a pedagogy žáků ohrožených rizikem neúspěchu ve vzdělávání a jejich aktivní účast na vytváření podmínek pro inkluzivní, stimulující a motivující prostředí v primárním vzdělávání. Prezентuje rovněž výsledky vybraných výzkumů, jimiž chce poukázat na naléhavé problémy logopedické intervence ve školství v kontextu prevence školní neúspěšnosti žáků (nejen) s poruchami vývoje řečové komunikace. V závěru doporučuje opatření za účelem zvýšení efektivity logopedické intervence ve školství.

Klíčová slova: *logopedická intervence, narušená komunikační schopnost, mluvní gramotnost, čtenářská gramotnost, rizikové faktory školní neúspěšnosti, procesy porozumění, speciální pedagog logoped.*

Abstract

The submitted text deals with the aspects of logopaedic intervention in the education sector with the emphasis on the need to systematically support the participation of speech therapists in the educational process. It is oriented on disrupted communicative ability and processes of understanding as risk factors of failure of pupils in education. It highlights the need of cooperation of speech therapists with parents and teachers of children endangered by failure in education and their active participation in creating conditions for inclusive, stimulating and motivating environment in primary education. It also presents the results of chosen researches, by which it wants to point to the urgent problem of logopaedic intervention in education in the context of prevention of school failure of pupils (not only) with developmental speech difficulties. In the end, it recommends measures in order to increase effectiveness of logopaedic intervention in education.

Key words: *Logopaedic Intervention, Disrupted Communication Ability, Speech Literacy, Literacy, Risk Factors of School Failure, Processes of Understanding, Special Education Teacher Speech Therapist.*

ÚVOD

Společné vzdělávání se v obecném kontextu interpretuje jako vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, kdy se sociokulturní a edukativní charakteristika dotčené skupiny dětí a žáků vyznačuje heterogenitou. Uvedené aspekty charakteristiky dotčených nepodléhají klasifikačnímu, bodovému ani žádnému jinému hodnocení, ač její vlastní kontext někdy více, někdy méně významně zasahuje do všech faktorů intencionální a funkcionální povahy vzdělávací dráhy každého žáka. Inkluzivní vzdělávání se realizuje ve společném vzdělávání a při jeho interpretaci se klade důraz na určitou *míru podpory* všem žákům za účelem dosažení

očekávaných výstupů kurikula vzdělávání¹. Nejsou zohledňovány jen *speciální vzdělávací potřeby* dětí a žáků, jak tomu bylo dříve. Tzv. *podpůrná opatření* reflektují aktuální trendy v oblasti školské edukace a smyslem jejich implementace je dosažení maximálního rozvoje všech dětí a žáků. Procesy spojené s implementací podpůrných opatření zároveň nezpůsobují žádnou újmu žákům s potřebou podpůrných opatření ani ostatním, kteří jsou ve společném vzdělávání. Takto pojata heterogenita tříd zcela legitimně klade zvýšené nároky na subjektivně vnímanou a objektivně garantovanou připravenost celého pedagogického sboru pro odbornou pedagogickou práci s dětmi a žáky, které mají vybavit souborem klíčových kompetencí potřebných k celoživotnímu vzdělávání. Termín podpůrná opatření se tak stává klíčovým pojmem v procesu inkluzivního vzdělávání. Jedná se o reakci na dlouhodobě diskutovanou nutnost pedagogické i poradenské praxe poskytovat žákům podpůrná opatření pro vyrovnání jejich obtíží ve vzdělávání. Prioritně nebudou zdůrazněny příčiny poskytování podpůrných opatření (v podobě konkrétní diagnózy), ale individuální vzdělávací potřeby a speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů. Tyto budou saturovány podpůrnými opatřeními, jimiž se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. (Kaleja, M., 2015, Zezulková, E. 2015) S novým milénium tak dochází v českém školství k výrazným změnám, které se mimo jiné týkají také složení žakovských kolektivů. Problémy se školní připraveností narůstají např. u žáků z minoritních skupin, dětí azylantů, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se zdravotním postižením ad. Nároky na školní připravenost bohužel nesplňují někteří žáci ani po odkladu školní docházky. Z hlediska prosazování inkluzivního vzdělávání jsou všechny tyto změny vítány, a proto jsou logicky podporovány také legislativně. Musíme si však připustit skutečnost, že v důsledku postupné a přirozené transformace společnosti zároveň přibývá rizikových faktorů, které mohou (ale nemusí) negativně ovlivnit školní úspěšnost žáka. Za rizikové faktory považujeme mj. také nedostatky v oblasti jazykové a komunikační kompetence dětí a žáků. (srov. Zezulková, E., 2015, Bednářová, J., Šmardová, V. 2010 ad.)

Za signifikantní rizikové faktory školní neúspěšnosti považujeme:

- a) přetrvávající fyziologické potíže ve vývoji řeči při vstupu do povinného vzdělávání;
- b) přítomnost narušené komunikační schopnosti (dále NKS) dominantního charakteru před vstupem do povinného vzdělávání;
- c) zjištění NKS dominantního charakteru v průběhu povinného vzdělávání;
- d) existenci NKS, která je symptomem jiného dominantního postižení (např. smyslového, tělesného, mentálního apod.);
- e) deficit v procesech porozumění, a to bez podmínky přímé vazby na NKS. (Zezulková, E. 2015)

1 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE VE ŠKOLSTVÍ

Logopedickou intervenci definuje Viktor Lechta (2002, s. 53) v širším pojetí jako „specifickou aktivitu, kterou uskutečňuje logoped s cílem odstranit, překonat, nebo alespoň snížit narušenou komunikační schopnost, resp. kterou uskutečňuje s cílem předejít narušení komunikační schopnosti.“ Logopedickou intervenci popisují i další odborníci jako složitý multifaktoriálně podmíněný proces, v jehož průběhu jsou uplatňovány základní metody prevence, diagnostiky a terapie narušené komunikační schopnosti. Pro potřeby školské praxe nalezneme v koncepčních dokumentech MŠMT obsah logopedické intervence pod pojmem *logopedická péče*, zdůrazňující přímou vazbu na vzdělávací proces a na školy. Logopedická intervence v tomto užším pojetí odráží fakt, že úroveň řečových dovedností a zvládnutí mateřského jazyka úzce souvisí se školní úspěšností žáků. Nedostatky v užívání jazyka se

¹ obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení (Průcha, J. 2009)

projevují nejen ve vnější podobě řeči mluvené, ale též v rozumění řeči, v užívání její psané podoby, tj. v psaní a čtení, a tím v celém procesu učení.

1.1 Mluvní a čtenářská gramotnost v kontextu školní neúspěšnosti

Při zahájení školní docházky by řeč dítěte měla dosahovat patřičné úrovně po stránce obsahové i formální. Základní vývoj řeči by měl být téměř ukončen, v průběhu školní docházky dochází k jeho dalšímu zpřesňování, zdokonalování, zkvalitňování. Intelktualizace řeči je procesem celoživotním. Celkový vývoj dítěte včetně řečového sledují pediatři, kteří by měli v odůvodněných případech doporučit rodičům návštěvu odborníka. Často bývají iniciátorkami odborné péče sami rodiče, příp. učitelky v mateřských školách. Ne všechny děti jsou do preprimárního vzdělávání zapojeny, ne vždy jsou názory pedagogů vyslyšeny. (Hartl, P. Hartlová, H., 2004, Lechta, V., 2002, Zelinková, O., 2003, Zezulková, E., 2015 ad.) Ve výročních zprávách České školní inspekce je opakovaně prezentováno zjištění, že potíže v oblasti řeči, jazyka a komunikace, které byly diagnostikovány v předškolním věku, přetrvávají zpravidla v počátcích povinné školní docházky u 60 – 80 % žáků. Učitelé v základních školách se tak setkávají ve své každodenní praxi vedle žáků s kvalitně osvojenou mluvenou podobou mateřského jazyka s žáky, u nichž jsou patrné vážnější nedostatky v jazykových a řečových dovednostech. Jinými slovy rozvoj dílčích způsobilostí mluvní a čtenářské gramotnosti probíhá nestandardně. U některých žáků jde pouze o prodloužené období fyziologických potíží, u některých žáků se však projevují v očekávaných způsobilostech komunikační kompetence závažnější odchylky od normy, v některých případech dokonce probíhá jejich vývoj jiným způsobem. Nedostatky v užívání jazyka se demonstrují nejen ve vnější podobě řeči mluvené, ale též v rozumění řeči, v užívání její psané podoby (psaní a čtení), s negativním odrazem v celkovém procesu učení. Návštěva odborníka (logopeda) zpravidla těmto žákům nebyla nikým doporučena a pedagog v ZŠ může být (bohužel) prvním, kdo upozorní rodiče na nedostatky v řeči jejich dítěte. Někdy k zjištění nedostatků dojde u zápisu, jindy až v průběhu prvního roku povinné školní docházky. (Zezulková, E. 2009) Často proto záleží na učiteli, zda bude iniciovat využití (zpravidla poslední) možnosti přirozené fixace řečových spojů, zda poskytne rodičům adekvátní informace a zároveň je bude motivovat k aktivní spolupráci při eliminaci, popř. zmírňování případných nedostatků ve vývoji řeči jejich dítěte. Úloha pedagoga spočívá nejen v orientačním posouzení vývoje jazyka a řeči žáka v průběhu základního vzdělávání (v jeho diagnostické kompetenci). Pokud je potvrzena přítomnost rizikových faktorů školního neúspěchu žáka (nejen) z důvodu nestandardního řečového vývoje, je pedagog zodpovědný za diferenciaci ve výuce, za uplatňování metod individualizované výuky, příp. příslušných podpůrných opatření ve výuce. Tímto zároveň upozorňujeme na zvýšené nároky v oblasti diagnostické a didaktické kompetence pedagogů.

Pedagogická diagnostika je proto prvním krokem k individualizaci výchovně vzdělávacího procesu a nutným krokem k rozpoznání potřeb a možností dětí a žáků. V jejich intencích pedagog zpravidla jako první identifikuje obtíže ve vzdělávání či v projevech chování žáka. Vlastní rozvaha pedagoga a jeho profesní zkušenosti jej vedou k tzv. *přímé podpoře*, která slouží ke zmapování možných forem podpory žáka. Mírné obtíže ve vzdělávání žáka jsou zpravidla kompenzovatelné formou mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Pokud nepostačuje tato forma přímé podpory a žakovy obtíže vyžadují součinnost více pedagogických pracovníků, je vytvářen *plán pedagogické podpory* (dále PPP). V této etapě školské intervence dochází ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka a v součinnosti s poradenskými pracovníky školy k poskytování organizované podpory žákova vzdělávání a k pravidelnému vyhodnocování účinnosti zvolených opatření školy. V tomto případě se již nejedná výhradně o pedagogovo diagnostické posouzení žáka, ale o detailnější pedagogickou

(speciálněpedagogickou) diagnostiku vztahující se k samotnému žákovi a jeho individuálním vlastnostem a vzdělávacím potřebám, jeho interakci s okolím (spolužáky, učiteli).

2 ASPEKTY DIAGNOSTIKY VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB ŽÁKŮ

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 zdůrazňuje, že prostřednictvím systému pedagogicko-psychologického poradenství ve školství je potřeba do edukační reality implementovat následující opatření:

- a) vytvářet podmínky pro to, aby poradenské služby vycházely více vstříc individuálním potřebám dětí, žáků a studentů s cílem poskytnout dostatečně systematickou podporu dítěti, rodině i škole;
- b) zajistit dostatečnou dostupnost poradenství přímo ve školách v zájmu včasné a efektivní intervence dostupné všem dětem, žákům a studentům
- c) zlepšovat průběžně kvalitu poradenství na všech úrovních školského systému, tedy od vzdělávání předškolního až po vysokoškolské;
- d) podpořit služby školních psychologů a školních speciálních pedagogů v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu;
- e) vytvářet podmínky pro lepší spolupráci mezi různými druhy poradenských služeb, zejména lépe provázat služby pedagogicko-psychologické se službami preventivními, sociálními a zdravotnickými, jakož i se systémem služeb zaměstnanosti ad.

Očekávaná individualizace podpory v rámci inkluzivního vzdělávání nutně vyžaduje změnu orientace od diagnostiky zaměřené primárně na zjišťování konkrétní diagnózy žáků k diagnostice zaměřené na zjišťování míry podpory, kterou žák potřebuje při vzdělávání a navrhování konkrétních podpůrných opatření.

Pedagogové v inkluzivním vzdělávání očekávají poradenskou podporu školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení:

- a) při zjišťování míry podpory, kterou žák potřebuje při vzdělávání
- b) při navrhování konkrétních podpůrných opatření, např. v podobě:
 - úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
 - možností poskytování školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
 - použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
 - úpravy očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy,
 - vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
 - využití asistenta pedagoga ad.²

Legislativní úprava školského zákona klade v přístupu k dětem a žákům s obtížemi ve vzdělávání nové nároky zejména na školy, které nově budou mít ve své režii definování konkrétních *podpůrných opatření prvního stupně*. Rozsah kompetencí pracovníků školního poradenského pracoviště se tím rozrůstá, neboť právě jejich role v tomto procesu je očekávaná. *Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření* náleží do agendy školského poradenského zařízení (dále ŠPZ). První stupeň podpůrných opatření je orientován na mírnější či dočasné obtíže žáků a je tak plně v kompetenci školy. Od kompetentních pedagogických pracovníků školy se očekává schopnost identifikovat ty žáky, kterým je potřeba poskytnout zvýšenou podporu v jejich školní edukaci, a to prostřednictvím nástrojů pedagogické (příp. speciálně pedagogické) diagnostiky. Pedagogové se tak legitimně stávají kompetentními tvůrci a zároveň aktéry realizace navrhovaných podpůrných opatření.

² Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (novela zákona č. 82/2015 Sb., účinnost od 1. 9. 2016)

Zkušenosti pedagogické praxe ukazují, že není nutné všechny intervence vázat až na proběhlou diagnostiku ve ŠPZ. Mnoho obtíží se dá řešit při prvních náznacích problémů běžnými pedagogickými prostředky právě ve školním prostředí a nejlépe v součinnosti s rodinou žáka. Včasná odborná reflexivní intervence ve škole má zpravidla vysokou efektivitu. Naopak podpora žákovi, která je podmíněna formální diagnostikou ve ŠPZ, může mít nejen nízkou účinnost, ale v konečném důsledku „*protiinkluzivní dopad*“, neboť prohlubuje stigmatizaci a negativní postoje vrstevníků ke spolužákovi „*s diagnózou*“. Podpůrná opatření prvního stupně nevycházejí z klinických diagnóz, ale z popisu projevů žáka a z dalších širších východisek, které mohou hrát pro nastavování konkrétních opatření důležitou roli. Aby mohl pedagog konzultovat a vyhodnocovat své pedagogické postupy, musí pracovat s východisky, které mu pomohou stanovit identifikovat možné formy přímé podpory žáka. Musí provádět komplexní pedagogickou diagnostiku žáka, analyzovat jeho domácí přípravu i svůj dosavadní pedagogický přístup a také identifikovat žákovy individuální vzdělávací potřeby, příp. rizikové faktory.

Cíl diagnostiky vzdělávacích potřeb konkrétního žáka je zpravidla určující pro volbu metod a prostředků pedagogické nebo speciálně pedagogické diagnostiky. Samotný proces, jehož cílem je identifikovat u konkrétního žáka signály rizikových faktorů ve vzdělávání, již přesahuje do oblasti speciálněpedagogické, příp. psychologické diagnostiky. Patří - jak z hlediska využití prostředků diagnostiky, tak z hlediska časové náročnosti - do kompetence týmu pracovníků školního poradenského pracoviště, v němž jsou zastoupeni také školní speciální pedagog a školní psycholog. Učitel má ve vyučovací hodině pro realizaci diagnostického pozorování, ale i pro uplatnění dalších diagnostických metod poněkud omezené podmínky. Primárně v hodině vyučuje, musí rozdělovat pozornost mezi všechny žáky a řídit celý pedagogický proces. Optimálním řešením je obrátit se na školního speciálního pedagoga či školního psychologa. Tento školní poradenský odborník může po dohodě s učiteli vstupovat do hodin, provádět pozorování samotného žáka i srovnání, zda se liší projevy žáka či žáků v závislosti na probíraném předmětu, na osobě vyučujícího, jak žák pracuje v zátěži či mimo ni a sledovat další proměnné, které si na základě konzultace s učitelem stanoví. Bohužel tato praxe nebývá v našich školách zatím běžná, a to z důvodu často neúplného týmu pracovníků ŠPP, ve kterém absentují nejčastěji právě pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa.

3 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST JAKO RIZIKOVÝ FAKTOR ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Úlohu speciálního pedagoga v týmu ŠPP chceme demonstrovat na příkladech aktuálně frekventovaných pedagogických jevů, které by měly být řešeny včasnou intervencí, podmíněnou individuální diagnostikou rizikových projevů možné školní neúspěšnosti žáků. Zároveň se jedná o profylaktická opatření, řešitelná běžnými pedagogickými prostředky a (optimálně) v úzké spolupráci s rodiči.

Výzkumně se již dlouhodobě zabýváme rizikovými faktory školní neúspěšnosti žáků s poruchami vývoje řečové komunikace. Poruchy řeči a komunikačních dovedností jsou velmi variabilní, co se týče stupně obtíží i příznaků. Ne každá odchylka v této oblasti, zejména jedná-li se o doznívající fyziologický nedostatek, se musí negativně projevit ve škole. Naopak někdy i zdánlivě malý problém ve výslovnosti může způsobit závažné obtíže nejen v psaní a čtení, ale také v pedagogické komunikaci a sekundárně být příčinou problémového chování žáka, případně může mít kauzální souvislost s poruchou chování.

Výzkumné šetření I

Ve výzkumných šetřeních jsme analyzovali anamnestické údaje dětí s odkladem školní docházky (OŠD). Na konkrétních příkladech chceme demonstrovat příčiny možných rizik školní neúspěšnosti a upozornit na potřebu podpůrných opatření prvního stupně dětem s OŠD zejména v počátcích povinného vzdělávání.

Patrik (věk 6;9 let) má diagnostikovan balbuties, mateřskou školu navštěvuje od čtyř let. Proces sociability probíhal obtížně, zvýšená separační úzkost se projevila zhoršující se neplynulostí řeči. Na konci prvního roku docházky do MŠ bylo po logopedické depistáži doporučeno rodičům foniatrické vyšetření dítěte. Od září následujícího školního roku byl chlapec vřazen do logopedické třídy v téže mateřské škole. Zde proběhla adaptace bez větších potíží, oblíbil si společnost dvou chlapců. I přesto nadále špatně snáší neplánované změny a patrná je zvýšená fixace na učitelku. Na základě doporučení školského poradenského zařízení byl pro Patrika vypracován individuální plán rozvoje (IPR) se zaměřením na rozvoj sociálních vztahů, kognitivních činností, komunikativních dovedností a grafomotoriky, koncentraci pozornosti, vytrvalosti a volního úsilí. Po odkladu nastoupí do běžné základní školy. U Patrika lze předpokládat z důvodu zvýšené citlivosti a neplynulosti řečového projevu recidivu adaptačních potíží, které mohou sekundárně negativně ovlivnit jeho školní úspěšnost. Doporučujeme proto po zahájení školní docházky a ve vzájemné spolupráci s rodiči a třídní učitelkou vypracovat pro Patrika v rámci prvního stupně podpůrných opatření *plán pedagogické podpory*.

Vojtěch (6; 9 let) byl vřazen rovnou do logopedické třídy mateřské školy ve čtyřech letech z důvodu opožděného vývoje řeči (aktuálně transformován do dyslalie multiplex). Adaptace probíhala bez větších potíží, problémy byly především ve stravovacích návycích a při odpoledním spánku. Přesto, že byl velmi unavený, usínal málokdy, po domluvě s rodiči relaxační režim dodržován i doma. Po pátém roce výrazný nárůst aktivní i pasivní slovní zásoby, výslovnost s mnohočetnou dyslalií, častější projevy gramatické nepřesnosti ve větné skladbě. V kolektivu velmi dominantní, prosazuje svůj názor, neumí se dohodnout. Kognitivní schopnosti v normě, bez většího povzbuzení rychle ztrácí zájem, citově a sociálně nezralý. Z důvodu vývojového opoždění řeči ve všech jazykových rovinách byl logopedem speciálně pedagogického centra (SPC) doporučen odklad školní docházky a zároveň byl vypracován IPR. Intenzivní stimulace je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností, oromotoriky, fonemického sluchu, zrakového vnímání, grafomotoriky a kognitivních dovedností a probíhá ve spolupráci s rodinou. Rodiče odmítli psychologické vyšetření, chlapec nastoupí do běžné základní školy. (Slaná, M. 2009, Ševčíková, L. 2012)

V případě komunikačních nedostatků se často setkáváme se snížením celkové orientace dítěte v sociální i kognitivní oblasti. Dětem s odkladem školní docházky by měla být věnována zvýšená pozornost z hlediska *přímé podpory*, případně pedagogická intervence prostřednictvím *plánu pedagogické podpory* v rámci prvního stupně podpůrných opatření. (Zezulková, E. 2015)

Výzkumné šetření II

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza vybraných oblastí čtenářské gramotnosti u žáků v primárním vzdělávání (základní soubor). Výběrovým vzorkem byli žáci druhých až pátých ročníků konkrétní základní školy. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 80 žáků (P), z nichž 56 má zjištěnou narušenou komunikační schopnost³ (P1). U 28 žáků probíhá vývoj řeči bez potíží (P2). K dosažení cílů výzkumného šetření byly použity standardizované didaktické testy, a to Zkouška čtení (Z. Matějček) a Zkouška jazykového citu (Z. Žlab).

³ Nejčastější diagnózou narušené komunikační schopnosti byla vývojová dysfázie (73 %), v menší míře byly zastoupeny diagnózy vývojová porucha řeči a jazyka, dyslalie multiplex, specifický logopedický nález a v jednom případě elektivní mutismus.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že žáci s NKS čtou pomaleji než žáci intaktní. Sníženou rychlost čtení žáků s NKS můžeme přisoudit deficitům dílčích způsobností v oblasti zrakového a sluchového vnímání (vybavování si písmen a slov), snížené slovní zásobě a snížené schopnosti odhadovat slova z celkového smyslu čteného textu. Příčinou mohou být rovněž deficity v artikulační obratnosti (nesprávné či obtížné výslovnosti některých hlásek, přehazování či vynechávání slabik ve slovech apod.), poruchy koncentrace pozornosti ad. Z výše uvedeného vyplývá, že v rámci logopedické intervence je nezbytné se u žáků s NKS zaměřit na rozvoj slovní zásoby, rozvoj smyslového vnímání (sluchovou paměť, sluchovou pozornost, fonematickou diferenciaci, zrakovou paměť, zrakovou pozornost, zrakovou diferenciaci). Mnozí žáci s NKS mají potíže v prostorové orientaci (při čtení přeskakují řádky, slova, slabiky a tzv. se ztrácí v textu). Rychlost čtení by však neměla být preferována na úkor techniky čtení a porozumění čtenému textu. Technicky správné čtení pozitivně ovlivňuje porozumění obsahu čteného textu.

Žáci výzkumného vzorku P1 (žáci s NKS) dosahují ve vybraných oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na jazykové kompetence podprůměrných výsledků.

Logopedická intervence by měla být primárně zaměřena na nácvik čtení s porozuměním, rozvoj slovní zásoby a srozumitelné vyjadřování. Nedostatky v oblasti jazykové a komunikační kompetence mohou vzbudit pocit úzkosti a strachu z neúspěchu v komunikaci s okolím. Sekundární důsledky negativně ovlivňují jejich celkové výkony, je proto nezbytné utvářet u těchto žáků zdravé sebevědomí a zajistit pocit bezpečí. (Baroňáková, T., 2014, Šimková, M., 2015, Vanková, V., 2015)

Výzkumné šetření III

V letech 2014 – 2015 jsme realizovali republikový výzkumný záměr, ve kterém se jednalo o srovnávací analýzu, zohledňující vzdělanostní progres *ve vybraných oblastech čtenářské gramotnosti* žáků třetích ročníků za období druhého pololetí školního roku. Výběrový soubor reprezentovalo celkem 1000 žáků, podsoubory tvořili žáci čtyř cílových skupin: žáci s lehkým mentálním postižením⁴, žáci s intelektem v hraničním pásmu, žáci se sociálním znevýhodněním a žáci intaktní populace⁵.

Předmětem výzkumu byly dva aspekty čtenářské gramotnosti:

- procesy porozumění (*Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání, Vyvozování přímých závěrů, Interpretace a integrace myšlenek a informací, Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu*);
- čtenářské záměry (*Čtení pro literární zkušenost, Čtení pro získání a používání informací*).

Procedurou komparace výsledků ve vstupních a výstupních testech, zjišťujících dosaženou úroveň ve vybraných procesech porozumění a čtenářských záměrech byl sledován statisticky významný vzdělávací progres u žáků samostatných podsouborů výzkumného vzorku. Aplikací bivariační analýzy získaných empirických dat jsme dospěli k finálním výsledkům:

Statisticky významný vzdělávací progres v oblasti čtenářské gramotnosti za sledované období byl potvrzen u podsouborů žáků intaktní populace (vzdělávajících se podle RVP ZV) a žáků s lehkým mentálním postižením (vzdělávajících se podle RVP ZV LMP).

Statisticky významný vzdělávací progres v oblasti čtenářské gramotnosti za sledované období naopak nebyl potvrzen u podsouborů žáků s inteligencí v hraničním pásmu (vzdělávajících se podle RVP ZV) a žáků se sociálním znevýhodněním (vzdělávajících se podle RVP ZV).

⁴ Vzdělávání probíhá podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

⁵ Vzdělávání probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Prezentované výsledky avizují akutní potřebu logopedické intervence u žáků, u nichž nebyl potvrzen vzdělávací progres. U žáků s lehkým mentálním postižením sice byl potvrzen vzdělávací progres, ale ještě v kontextu platných kurikulárních dokumentů v době realizace projektu⁶. Z novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. vycházejí změny v podobě úpravy RVP ZV, které odrážejí legislativní ukotvení tzv. společného vzdělávání. S účinností od 1. 9. 2016 byla definitivně zrušena příloha RVP ZV LMP a žáci s lehkým mentálním postižením se budou vzdělávat v běžných základních školách dle aktualizovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s možností využití podpůrných opatření stanovených vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Lze s jistotou předpokládat, že žáci s lehkým mentálním postižením budou zařazeni do kategorie žáků se SVP s potřebou intenzivní logopedické intervence v rámci podpůrných opatření.

Výzkumné šetření IV

Podpůrná opatření prvního stupně se stanovují tak, aby bylo možné průběžně vyhodnocovat efektivitu zvolené strategie úprav v práci se žákem, a to především ve školní práci. Pokud zvolené strategie nepovedou k pozitivním změnám v práci se žákem, je vhodné doporučit zákonným zástupcům, aby požádali o vyšetření žáka školským poradenským zařízením. Současně je důležité akceptovat, že někteří žáci nastupují do inkluzivního modelu vzdělávání s doporučením ke speciálnímu vzdělávání. Tam pak škola nepostupuje výhradně podle I. stupně podpory, ale nastavuje taková opatření, která vyplynou z doporučení pracovníků školských poradenských zařízení, případně dalších odborníků.

Cílem výzkumného projektu IV bylo monitorovat v průběhu 2. pololetí školního roku uplatňování navržených podpůrných opatření v průběhu individuální integrace žáka s vývojovou dysfázií (věk 10 let). Kvalitativní výzkum byl metodologicky zpracován analýzou spisové dokumentace žáka (odborného podkladu pro speciální vzdělávání a individuálního vzdělávacího plánu), pozorováním a rozhovory s pedagogy.

Odborný podklad pro speciální vzdělávání (doporučení žáka k individuální integraci) obsahoval všechny potřebné údaje dle platné legislativy⁷. Byl vystaven na základě výsledků odborného vyšetření a komplexního posouzení odbornými pracovníky školských poradenských zařízení (speciálně pedagogického centra poskytujícího služby žákům s vadami řeči a pedagogicko – psychologické poradny).

Na základě *odborného podkladu pro speciální vzdělávání* byl školním poradenským pracovištěm vypracován pro žáka *Individuální vzdělávací plán*, obsahující konkrétní podpůrná opatření.

Monitoring uplatňování navržených podpůrných opatření formulovaných v IVP sledovaného žáka přinesl zjištění, že v průběhu 2. pololetí školního roku nebyla žákovi poskytována tato navrhovaná podpůrná opatření:

- nebyl vypracován IVP do předmětu speciálně pedagogické péče,
- neprobíhala pravidelná logopedická intervence,
- absentoval záznam o týmové práci (úzká spolupráce s rodiči, PPP, SPC, školou), pedagogicko – psychologické služby v průběhu procesu edukace žáka byly spíše formálního charakteru,

⁶ žáci byli vzděláváni v základních školách praktických

⁷ anamnestické údaje, druh postižení, přehled odborných zpráv, které byly východiskem pro zpracování posudku (SPC, PPP), dobu platnosti posudku, doporučenou formu speciálního vzdělávání, doporučená podpůrná opatření při vzdělávání, závěr a doporučení, souhlas zákonných zástupců s obsahem odborného podkladu pro vzdělávání.

- nebylo využito speciálních didaktických materiálů pro stimulaci rozvoje dílčích způsobilostí s respektem k speciálním vzdělávacím potřebám žáka

Na základě zjištěných výsledků konstatujeme, že podmínky individuální integrace (zejména personální, metodické a organizační) v tomto případě nebyly naplněny. Výsledky výzkumného šetření poukazují na absenci systémové koncepce logopedické intervence ve školské praxi.

4 ZÁVĚR

Na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření v oblasti čtenářské gramotnosti a dalších klíčových zjištění v rámci dlouhodobých tematicky příbuzných výzkumných aktivit chceme poukázat na rezervy edukační reality s důrazem na logopedickou intervenci. Chceme upozornit na alarmující potřebu systémového řešení logopedické intervence ve školách a na potřebu ukotvení funkce speciálního pedagoga jako člena školního poradenského týmu. Je žádoucí, aby pedagog ve spolupráci s dalšími odborníky a rodiči porozuměli signálům v podobě řečových obtíží žáka, které mohou být významným prvkem v usměrňování a optimalizaci edukačního procesu žáka. Je logickým požadavkem, aby logopedická intervence měla přímou vazbu na vzdělávací proces a na školy, řešení proto logicky předpokládá aktualizaci základní platformy logopedické intervence ve školství s důrazem na organizační, personální, metodické, materiální, psychosociální a další podmínky. Předpokládá koncepční změny vedoucí k definování a konstruování finální a pro školský terén konkrétní závazné podoby logopedické intervence. Připravenost pedagogů porozumět žákům s riziky školní neúspěšnosti (včetně žáků s narušenou komunikační schopností) je podmínkou k vyhledávání a uplatňování vhodných prostředků pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

Pravidelná logopedická intervence často u integrovaných žáků s NKS neprobíhá, protože ve škole není pro tuto činnost kvalifikovaný pedagogický pracovník a v poradenském týmu školy chybí speciální pedagog, který by celý proces integrace koordinoval. V případě žáka s riziky školní neúspěšnosti (nejen s důvodu NKS) je prvním potřebným pedagog, který je v každodenním kontaktu se žákem (třídní učitel) a potřebuje odbornou poradenskou podporu (speciálního pedagoga, psychologa ad.).

Logopedické intervenční aktivity ovlivňují procesy centrální nervové soustavy žáků s narušenou komunikační schopností. Je proto nezbytné, aby tyto činnosti byly svěřeny speciálním pedagogům (logopedům), odborníkům s odpovídající odbornou kvalifikací. Mají – li být v průběhu vyučovacího procesu fixovány nově vyvozené žádoucí řečové spoje, musí mít žák možnost opakovat a častokrát je pod odborným dohledem logopeda ve spolupráci s pedagogem procvičovat. Tento požadavek navíc zcela koresponduje s aktuálními trendy moderní pedagogiky, které upřednostňují prioritní používání vyučovacích metod založených na dialogu, aktivizujícím nejen žákovo myšlení, ale také jeho mluvní projev, potřebu komunikace. (Šafrová, A. 2014, Zezulková, E. 2014)

Respektem k různosti žáků, vyrovnáváním sociokulturních a edukativních rozdílů v jejich charakteristice a vytvářením optimálních vzdělávacích podmínek pro dosažení maximálního osobnostního rozvoje každého žáka uplatňujeme zároveň proces individualizace ve výuce. Připravenost pedagogů porozumět dětem a žákům s potřebou podpůrných opatření je předpokladem k vyhledávání a uplatňování vhodných prostředků pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Aktuální situace v pedagogické praxi signalizuje akutní potřebu zajistit odpovídající počet školních speciálních pedagogů a školních psychologů ve školních poradenských pracovištích a školských poradenských zařízeních.

Použitá literatura

1. BAROŤÁKOVÁ, T. *Jazyková a komunikační kompetence žáků mladšího školního věku*. Diplomová práce (NMgr.). Ostrava: PdF OU, 2014.

2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
4. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální inkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
5. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
6. SLANÁ, M. (2009) *Integrovaný žák s narušenou schopností v základní škole*. Nepublikovaná diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita.
7. ŠAFROVÁ, A. Školní speciální pedagog. In KNOTOVÁ, D. a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
8. ŠIMKOVÁ, M. (2015) *Logopedická intervence u žáků s narušenou komunikační schopností*. Nepublikovaná diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita.
9. ŠEVČÍKOVÁ, L. (2012) *Komunikativní kompetence dětí s odkladem školní docházky*. Nepublikovaná diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita.
10. VANKOVÁ, V. (2015) *Jazyková a komunikační kompetence žáků s mentálním postižením*. Nepublikovaná diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita.
11. ZEŽULKOVÁ, E. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. SLU Opava, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4
12. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Kontaktní údaje

Doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
 Ostravská univerzita, Fakulta pedagogická
 Dvořákova 7, 701 03 Ostrava
 Tel: 597 092 668
 email: eva.zezulkova@osu.cz

TEACHING IN THE ERA OF IT SOCIETY

Marlena Pieniążek, Jarosław Kinal

Abstract

The development of virtual space and the redefinition of the scope of conceptual virtuality and reality requires intensive processes deskrypcyjnych phenomena occurring in the realm of the virtual. The aim of this paper is to show web platforms, understood as a space for communication, as a new, growing social phenomenon in terms of webberowskim. The emergence and development of the Internet has allowed for the creation of new multimedia communication channels, as well as widening and - in some cases shortness - social relationships, which leads to social atomization, and the need for stimulation and creation of new forms of knowledge presentation. The Paper showsh theoretical point of view for the problem of changing teaching reality

Keywords: *IT society, modern pedagogy, web generations, modern school*

1. Introduction

The development of virtual space and the redefinition of the scope of conceptual virtuality and reality requires intensive processes deskrypcyjnych phenomena occurring in the realm of the virtual. The aim of this paper is to show web platforms, understood as a space for communication, as a new, growing social phenomenon in terms of webberowskim. The emergence and development of the Internet has allowed for the creation of new multimedia communication channels, as well as widening and - in some cases shortness - social relationships, which leads to social atomization, and the need for stimulation and creation of new forms of knowledge presentation. Social dimension of teacher work at every stage of education, can thus bind, with the changes taking place in society, and relate to new competencies that teachers should acquire, to answer demand generation, which he had to educate. The teacher should take into account not only what qualities a generation that teaches and brings up, but also the economic conditions in which students will work, and where demand will have to answer in this work. For this reason, teachers should be equipped with a range of competencies, not only substantive, but also personality.

The term "competence" emerged in psychology and pedagogy in the 80s of the twentieth century, and meant the same as being well prepared to perform a certain profession [Kocór 2011]. Since then created many of definitions, and this term has two main meanings: first understood as a range of qualifications, and secondly as a certain permissions [Strykowski 2005]. Maria Czerepaniak- Walczak defines the competencies of the teachers as detailed property entity that is expressed in the demonstrated social standards. This ability to adequately behavior, as well as interiorization certain patterns of behavior and norms. This is according to the author of a disposition is achieved by mastering the, observable by others and not a single (Czerepaniak- Walczak 1997). With regard to the teaching profession is distinguished by a number of competencies that they should have. S. Dylak (1995P distinguished competencies: basic, allowing you to communicate with others; necessary - necessary for this to work constructively and desirable, ie those which may, but need not be in the teacher's professional profile. Waclaw Strykowski [2005] distinguished by competence more specific, namely, he writes about:

- 1) Professional competences - these are the competences showing that the teacher mastered and understood the material he teaches. Such competences teacher wins during the study, as well as through self-education. Strykowski notes that the

possession of such competence is synonymous with the expansion of knowledge of the subject of knowledge from other disciplines (particularly the case in integrated teaching), and secondly linked to education throughout his life, which, given the pace of the exchange of knowledge and new information becoming available is an important factor (teacher could easily be the secondary illiterate, giving their students the knowledge, which does not take into account the latest scientific research - this applies to both school teachers and academics).

- 2) Psychopedagogical competences - the name refers to a range of knowledge and skills that the teacher should have psychology and pedagogy, which will give him a theoretical basis for action diagnostic, educational and didactic.
- 3) Competencies for diagnosis - they are extremely important because based on recognition of the students, the teacher constructs the educational plan. These skills are associated not only with knowledge of the techniques and methods of diagnosis, but also are directly linked to psycho-pedagogical competence, because without the knowledge every student's diagnosis would be impossible. These competences are essential in the daily work of the teacher to constantly be able to control and change their actions in relation to pupils.
- 4) Competences of planning and design - are connected with the fact that the activities of the teacher to be effective, it should be pre-designed and planned. The teacher should act deliberately and systematically, and the curriculum should be consciously organized.
- 5) Educational and methodological competence - they include knowledge of the theoretical foundations of education, and so on essence, methods, measures, principles of education. It is therefore a knowledge not only of the range of teaching, but also the methodologies of individual subjects. Particularly important in these competencies it is to seek new ways of working with students, in particular the use of activating methods, to stimulate co-operation.
- 6) Competences of communication - is the knowledge about the process itself communication, and the ability to communicate effectively with others. Knowing that the main elements of the message are the sender, recipient and message, and the fact how important communication is for learning and teaching. It is also the knowledge of non-verbal communication and indirect (for example, through the media).
- 7) Media competences - they are connected with the organization of workshop teacher and student. They can be understood in the broad and narrow sense. As a broad competences can be understood as more general, the inclusion of a workshop teaching and methodical ability to organize the teaching process and the selection of appropriate methods of work. In the narrower sense is the ability to select and use teaching aids. This applies both to the use of simple, such as textbooks, tables, models, but also to the mass media and the use of information technology. Today, information skills are considered some of the most important in connection with the emergence of e-learning and other forms of distance learning, as well as the digitization task faced by the school.
- 8) Competences of control and evaluation - monitoring and evaluation are an integral part of the education system, so it's important that the teacher could properly be performed. Information obtained from the action of evaluation are important not only for the student but also for the teacher who thus knows how to check his ways of teaching. It is also an important element from the point of view of supervisors, due to the need to take their efforts to investigate the quality of work of the institution.
- 9) Competence assessment programs and textbooks - the need to have such competence appeared along with the reform of the educational system, as of now, teachers have

gained the ability to independently choose textbooks and programs that will benefit, they can also create such programs yourself. Therefore, in the course of study they should acquire knowledge of the substantive and methodological evaluation of teaching aids.

- 10) The competence of learning itself - it is continuous improvement and self-education, learning throughout life, included the Conference of Ministers in Leuven in 2009 as one of the educational priorities. Taking the teachers of various forms of training not only enhances the prestige of the profession, but it is also necessary due to the rapidly changing reality. It should therefore ensure that centers of teacher training courses and training conducted at a high level (Strykowski 2005).

2. New media and teaching process

The hardest part in building education systems is that they often do not realize just how much the world changes, and if they suspect something, it can not imagine the direction in which these changes seek. The number of available information doubles every year, many of them very quickly ceases to be current. What students learn in the first year, it may be but no longer on the last. Awareness of constant and unpredictable change should determine our thinking about the world and education (Bartosiewicz 2015, p. 301). Internet is the most powerful, most modern and most widely used medium for information and educational environment in which it came to live and work by contemporary people. It was conceived as a means to free communication. He overcame the barrier of time and space, has led thereby to radical changes in the lives of individuals, families, society and the world. He has become the most controversial medium, taking on different faces, which are still evolving. It has a die-hard supporters, who in the integration of science and technology see only benefits, as well as intransigent opponents, pointing to the dangers of breaking the barriers in the access to information undesirable (Kandzia 2012, p. 312). Modern teaching requires extensive use of information technology. However, to achieve even better results, please refer to the motivation of the learner. (...) The introduction of new technologies into schools undoubtedly increases the activity of students and arouses interest, but, unfortunately, often the same means, and not the information obtained using them. The activity of students is growing, the teacher will be able to engage students in the subject lessons, and educational center skillfully use to effectively carry out activities (Kaminska 2015, pp. 156-157). One of the greatest challenges of education are the distraction of children by the media. Michel Desmurget says that the percentage of children, adolescents and young adults presenting deficiencies in basic education (spelling, reading, counting) continues to grow. Mastery of digital tools and the development of thinking multitasking not replaced the need for mastery of basic skills at the right time (Desmurget 2012, pp. 113-114). On the issue of actual media competence "digital natives" draws attention to the Manfred Spitzer, who writes that the generation of Google, who is credited with unique abilities and skills of dealing with new technologies, at the same time is not adapted to life in society. Characteristic is also a tendency to more superficial search network data for all ages. Young people have more problems with the assessment of the quality of different sources wiedzy- often do not distinguish reliable information from these incredible (Spitzer 2013 s.183- 184). Modern school should meet the educational needs of pupils and the social expectations placed in this regard. Much of the discussion takes place about the need for change, the need to move away from the industrial model of education, and a new perspective on the student. On the one hand, a student twenty-first century appears as wielozadaniowiec, media, technology specialist fond of work and solve practical problems. On the other hand, draws a picture of the recipient's uncritical media of unknown value hierarchy, acting quickly, who could not do without a smartphone, Facebook and

Google, functioning on the border between real and virtual reality. Teachers also differ in their opinions. Some fear the technological advancement of their students and confrontation with them, others recognize and try to use and develop their potential (Skibińska 2015, p. 56). Acquired in the course of learning the knowledge of the subject taught is still needed, however, it is becoming increasingly important question of adapting this knowledge to the changing realities of school, where students increasingly are accustomed to learning methods characteristic of the generation of Google (Morbiter 2011, p. 136) - generation of people for whom the Internet and digital resources are ZASTA commonplace. Research psychologists, neurobiologists, educators lead to the conclusion that acting in the network, we work in an environment encouraging a niedokładnemu reading bezładnemu thinking and limited science. Internet controls attention to a greater extent than television radio and the press. Work on the Internet cause far-reaching changes in the brain. The explosion of digital technology which we experience in our daily lives, changing not only the way we live and the way we communicate but our brains undergo profound change (Kozielska 2015, pp. 169-172). With today's prevalence of digital media, especially the Internet, and activity in the school children, it is difficult to conduct effective and attractive education without the use of their presence in the digital space (Dylak 2013, pp. 112-113).

3. The teacher (not) ready for a new challenge?

Modern school tailored to European needs school which creates conditions to actively engage in their own learning, constructing meaning, concepts and problem solving, which for the future are the basic strategy of acquiring knowledge about the world. Development of science and technology, and with it the introduction of computers into schools, their use as teaching tools has increased the demands and expectations in relation to the role of the teacher. They are expected to thinking globalnego- global awareness. Since the teacher is expected to transfer skills extensive knowledge, develop logical thinking and reasoning, combining science with modern technology, communication skills with the young generation and cooperation with their parents (Wasilewska 2015 s.390). According to Stanislaw Dylak speed engage teenagers in the digital space does not go hand in hand with the mastery of moral and social rules of airspace. From time to time we hear of moral abuses in the digital space, primarily young people for young people. This may prove the absence of schools, but most of all parents in the process of socialization of moral linked to the use of digital media. (...) Unfortunately, that criticized the behavior of young people, take mainly from the lack of desired patterns among adults in the context of the enormous weight of negative behavior of the representatives of the whole of society. It is - according to Stanislaus Dylaka- primary cause criticism and morally reprehensible behavior of young people. In view of the deficiencies behavior patterns in school while being the last chance to moral education, this challenge does not actually take, not counting almost completely ineffective moralizing lessons education. Lack of supply of new patterns of behavior during the joint activities of young people with adults in the educational work of teachers and social activity of young people in school. There is a school as a rich source of patterns of behavior on the Internet and to the Internet because it is limited activity for the youth group learning with teachers. (Dylak 2013, pp. 64-65). Both Badnura and Cialdiani proved in their research enormous social impact on the developing mind of a young man. Today, the impact of this show not only the observation of actual behavior of a group of people, but the same conviction, transmitted through the media, that a view is correct, and any behavior often repeated by people. In fact, that is more and more used to communicate through the media, more and more important what you will find in the media space, and this again every day brings more of its content to the virtual world (Masłyk- Zawisza 2013, p. 475). Modern theories of social learning appoint

three directions of research in which the most important role of learning by observation of models, by imitating their models and authority figures. Learning by observation starts very early. Studies have shown that children who still can not speak mime, which have observed in others (Tavis, Wade 1995 s.214-216). Since an early age, children can watch the models of adult behavior passed on in the media, it may, and probably will in part be repeating. (Tavis, Wade 1995, p. 179). In adolescence undertaken awareness of behavior - that is a reflection of their purposefulness, direct and indirect effects, selection of appropriate measures depending on their capabilities and situational factors, and because of their relationship with recognized wartościami- gradually increasing. Young people also remain under the influence of patterns promoted by the media (Oleszkowicz, Senejko 2013 s.60).

4. Knowing that be?

Don Tapscott wrote that "today counts not what you know, but what we can learn. This means that education generation networks must be developed in a different way than education baby boomers. (...) Today the world has entered the era of information and greatly accelerated; (...) learning new things is more important, we live in a world where at breakneck speed we need to process the incoming information. Students, and we can say that now the students will have to learn creativity, to master the critical thinking and form their ability to cooperate. Young people must learn to expand their knowledge, going beyond their local communities, so that they will learn responsibility and stood up global citizens who bring much to the increasingly complex economy of our world (Tapscott 2010, p. 225 to 226). the use of modern technologies is a challenge for teachers, educators and parents. The children even if they would not be able to read and write can use the media, use of appropriate programs for skills resulting from the current level of their development. Today's children are getting the media world as completely natural. These capabilities make the media and multimedia as the mobile become almost an essential component of the education and upbringing of young people. The value and usefulness of the media depends largely on the direction in which the inherent educational opportunities in the media and the educational impact will be utilized in the family, at school and with what effect the child. The course and the efficiency of this process depends greatly on parents and teachers responsible for the rational use of the media by their children (Nowicka 2015, p. 485). The modern, constantly changing world, it puts the teacher a number of new challenges, greatly affecting the role it should play in school. It ceases to be only a transmitter of knowledge, but also, and perhaps above all, becomes teacher. The person, whose main task is to prepare students to function in a world dominated by the media. Thus, the growing importance of the need to continuously develop and improve their skills. Theoretical statements, as well as the action of the active teacher change slowly, according to reflect on their own practice (Dylak 2013, p. 154). In the case of school changes mean de facto change in the relationship between teacher and student in the learning process. To focus on the student, educators must abandon the old system, in which the teacher delivers the same lecture for all. First, teachers need to come down from the cathedral, have to listen to talk, not just lecture. To put it another way should reject the style unidirectional transfer of knowledge and to adopt a new-based interactivity. They should encourage students to independently explore the world and learn the process of learning and critical thinking, and not be limited to requiring memorization of the information provided. Thirdly, development of civil society and one of the most important and most desirable features in today's labor market that is working in a group with people with class and outside the school. Adapting teaching methods to the individual needs of their students and how to assimilate their knowledge. Educational model has to change, so to match the character of the young pokolenia- it is bright but impatient, he likes to take joint action and does not agree to passive

listening to lectures. So far, the education system is a one-way transfer of knowledge. It was created for the needs of the industrial era, when the industry needed workers who were doing everything they were told. The teacher was wise, his task was to transfer knowledge grateful students of which required a note of the literal and reproduce what the teacher already passed. The teacher of all time is a broadcaster. Transmission according to definition, data from a transmitter to a receiver one-way, linear (Tapscott 2010, p. 229-232). Generation networks should learn how to find information, analyze and synthesize, and subject them to critical evaluation. In the framework of the old system required the students to assimilate a vast amount of knowledge; part of this knowledge has to do with real life, but most do not. Today, students can instantly find all the information, so a model in which the teacher assumes that the relay of knowledge no longer exist. The generation that currently uses the resources of education wants the school to have fun, so explore, design, test, meanwhile, as aptly put it, one of the experts in the use of information technology in school Seymour Papert "scandal in our education is that when we learn something so really we deprive the student of pleasure and benefits of self-discovery "(Papert 1996, p.15).

Literature:

1. BARTOSIEWICZ M., GULIŃSKA H., *Rola mobilnych technologii w nauczaniu chemii*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji.*, red. Siemieniecka D., wyd. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, pp.289- 305.
2. DESMURGET M., *Teleoślupianie*, Warszawa 2012
3. DYŁAK S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013
4. KAMIŃSKA A., *Czy nowe technologie w szkole zastąpią metody tradycyjne?*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji.*, red. Siemieniecka D., wyd. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s.153-165
5. KANDZIA J., *Internet w życiu młodego pokolenia- dobrodziejstwo czy zagrożenie.*, [w:] *Cyberprzestrzeń i edukacja.*, red. Lewowicki T., Siemieniecki B., wyd. A. Marszałek, Toruń 2012, s. 298-316
6. KOZIELSKA M., *Wpływ Internetu na aktywność mózgu i procesy poznawcze człowieka.* [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji.*, red. Siemieniecka D., wyd. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 169-172
7. MASLYK- ZAWISZA E., *Medialne zawłaszczanie wpływu społecznego na życie nastolatków*[w:] *Człowiek- Media- Edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013
8. MORBITZER J., *O istocie medialności młodego pokolenia*, *Neodidagmata* 33/34, Poznań 2011-2012, str. 136
9. NOWICKA E., *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym.*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji.*, red. Siemieniecka D., wyd. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s.475-486
10. OLESZKOWICZ A., SENEJKO A., *Psychologia dorastania, zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013
11. SKIBIŃSKA M., *Czy pokolenia cyfrowe potrzebują edukacji informacyjnej?*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji.*, red. Siemieniecka D., wyd. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 49- 67
12. SPITZER M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci.*, Słupsk 2013
13. TAPSCOTT D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat.*, wyd. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010
14. TAVIS C. WADE C., *Psychologia. Podejście oraz koncepcje*, Poznań 1995

14. WASILEWSKA K., *Komputerowe wspomaganie matematyki w szkole ponadgimnazjalnej- minimalizowanie niepowodzeń szkolnych uczniów.*, [in:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji.*, red. Siemieniecka D., wyd. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 390

Contact:

Dr Jarosław Kinal, PhD
Institute of Sociology
University of Rzeszów
al. T. Rejtana 16C street, 35-959 Rzeszów, Poland
jkinal@ur.edu.pl

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

THE ROLE OF TEACHERS' SUPPORT IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS ACHIEVEMENT AND SCHOOL SATISFACTION

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Abstract

This paper focuses on the connection between perceived teachers' support and students achievements and students' school satisfaction. The study was conducted during 2015/2016 school year on a sample of 859 middle school students in Poland. Empirical findings showed that the students are mostly satisfied with their schools. In particular results indicated that: (1) creating by teachers the opportunities to students' participation in the class life and in decision-making was the worst rated by students, (2) perception of school and teachers has worsened with the change of the year of learning, (3) teachers' supportive behaviors were correlated with students achievements, however teacher emotional support was the most important predictor of self-reported students achievements and (4) all teachers' supportive behaviors were highly correlated with students' school satisfaction and predicted it.

Keywords: *school climate, school satisfaction, teacher support, student achievement, achievement motivation, middle school*

1 THEORETICAL BACKGROUND

1.1 The importance of support from teachers

Interpersonal relationships and teachers' behaviors in the classroom are important determinants of students' motivation and school engagement. Therefore, a lot of previous educational research has examined this issue.

Łobocki (2007, p. 91) said that the actions of the teacher, in which teacher expresses kindness and understanding to students as well as stimulating activity and independence translate into a "democratic atmosphere". Thus, the teacher acts as a facilitator, animator or advisor. Performing these roles consciously means that teacher avoids approach to the students in which a major regulator of their behaviors and attitudes is fear.

Nie and Lau (2009) found a positive relation between teachers' care – operationalized through teachers' sensitivity to students' needs – and student engagement. It underlines the important role of teacher care in supporting student engagement. Students need to feel that teachers know them and care about them. Teacher' supporting behaviors seek to strengthening the subjectivity of students. During the personal interaction student and teacher retain their value, i.e. their individuality and autonomy. In a supportive social environment, students experience personal guidance and feel personally valued (Ryan & Powelson, 1991). In a such setting, the teacher insures the necessary time for student questions and problems both inside and outside the classroom. The teacher shows a personal interest in the problems of the students and helps the students with their work. When students feel that they can make some important decisions for themselves and have a clear sense of structure within which those decisions are made, the students are more engaged academically. Also it comes to strengthening a sense of self-efficacy and the development of appropriate social and cognitive competencies (Surzykiewicz, 2007).

Likewise, research of Klem and Connell (2004) indicated that teacher support is important to student engagement in school. Students who perceive teachers as creating a caring, well-structured learning environment in which expectations are clear, high and fair are more likely

to report engagement in school. In turn, it is associated with higher school attendance and test scores.

Teachers have a significant impact on how children perceive the educational environment. The bigger autonomy of students promotes students' interest in school and the satisfaction of learning (Mazur, Woynarowska & Kołolo, 2007).

Understanding how care and behavioral control are related to student outcomes has become an increasingly important topic in classroom management and schooling (Jones & Jones, 2004). In the presented study I use the umbrella term “teacher support” to refer to teachers’ sensitivity to students’ needs by showing concern, friendliness, openness, acceptance, and respect toward students, as well as motivating students to achievement and creating opportunities to students’ participation in the class life and in decision-making.

1.2 Students academic achievements

One of the most important dimensions of each student functioning are school achievements. Understanding student achievement and its determinants allows teachers to design specific educational activities, that can provide each student to success.

Measurement of school achievement is not an easy task, but is very important. Studying student achievement is important because it is a prerequisite for any changes in educational activities, or even systemic changes. However, this is difficult because the views on the school achievements may change depending on the adopted determinants (learning objectives), and depending on the adopted research methodology. In the first case, the analysis of actual results may concern e.g. separate functions or spheres of education (cognitive, emotional, practical). In the second case, the analysis may depend on the method of measurement and interpretation of results, which in turn can affect the very different positions on the results and their evaluation.

According to Kuligowska (1984), students school achievement can be analyzed in three approaches. First approach identifies school achievements with achievements in mastering the curriculum by students. This is a very narrow definition of achievement and identify the learning outcomes with the results of school work. Second approach refers to positive changes in student personality, which occur as a result of the content and process of education. Representative of this approach in polish didactic was Okoń (2001), who wrote: ‘school achievements are the results of the educational process that students owe the school, and therefore the degree of mastery of knowledge and skills, develop abilities, interests and motivation, shaping beliefs and attitudes’. Third approach includes the broadest understanding of this term. According to this approach school achievement includes both changes in the student as a result of education, as well as specially organized forms of students’ rearing practices. The differences between the last two approaches relate to the ways that lead to them, and not the actual content of school achievements.

Niemierko (2007) notes that education has two aspects: emotional-motivational and cognitive. Therefore, it can be distinguished emotional achievements and cognitive achievements of students. These two kinds of achievements may be considered as equivalent, but only cognitive achievements are suitable for testing. Checking and evaluating student achievement is very important and is one of the most difficult pedagogical skills. One method of testing students’ achievements is didactic measurement, the result of which are communicated in the form of school grades. This type of measurement and this type of approach to student achievements has been included in the present study.

Student achievement carry weight for educational choice of future profession, social functioning as well as the development of the whole society (Dyrda, 2007, p. 31). Hence, the number of teaching procedures are undertaken in order to improve student achievements.

1.3 Students' school satisfaction and its determinants

Recently more attention is paid to the subjective side of determinants of the students' school functioning and academic achievements. Students who may be personally and actively involved in schooling are more motivated to work and this translates into better achievements. Feeling satisfaction with school refers to the subjective, emotional sense of satisfaction, desire to attend school and well-being at school (Woynarowska-Soldan, 2003, p. 31). Students' school satisfaction is an indicator of an emotional and affective aspects of quality of life in the school setting. The high level of satisfaction with the school is conducive to attaining its objectives and well-being and health of all sections of the school community. Samdal and colleagues (1998) stated that the responses to experiences at school such as happiness, enjoyment of school and a sense of well-being contribute to the global quality of life among young people and are therefore vital to their healthy development. These authors (Samdal et al., 1998) based on data from the 'Health Behavior in School-aged Children Survey' indicated that organizational processes within the school, e.g. the ways in which rules and regulations are made and interpreted as well as social interactions within school, are important in developing a sense of well-being among the students at school. Good teacher-student relationships and supportive classroom environments were found to foster students' sense of identity, belonging and satisfaction (Nie & Lau, 2009).

Results of my earlier study (Tłuściak-Deliowska, 2012) conducted on 339 students attending to middle and high school confirmed that the vast majority of students are satisfied with the school (approx. 72%) and believes that they enriched their knowledge in school (almost 60%). Slightly fewer students confirms liking the classes and going to school. The obtained results were diverse in terms of gender - higher satisfaction was typical for girls. Furthermore, the analyzes established that a higher sense of satisfaction with school coincides with lower levels of socio-moral approval of various forms of aggression and less acceptance of various forms of justifying violence in social life (Tłuściak-Deliowska, 2013).

The results of many studies (Popławska, 2001; Jundziłł, 2003; Zbróg, 2009) indicated that meet the basic social needs of student has an impact on general satisfaction with school. Hence, satisfaction is based on the evaluation of the actions whether or not students' expectations or needs were met. The author of the systemic conception of human needs – Tomasz Kocowski - said that the greatest importance to the cooperation and collaboration within the organization are those needs that apply to mutual kindness in relationships, meeting with helpfulness, recognition, respect and acceptance of other people, the possibility of cognitive development, co-participation on community matters, autonomy in the selection of targets and methods of operation (Kocowski, 1982). Meet the above requirements increases the subjective identification with the group and institution, and thus enhances the feeling of emotional bond. On the basis of this theory it can be assumed that teacher emotional involvement leads to positive student outcomes because it satisfies students' basic needs for relatedness.

1.4 Purpose of the study

The purpose of the present study was to investigate (1) students' perception of teachers support, (2) students' school satisfaction and their achievements and finally (3) relationships between perceived teachers support and self-reported academic achievements and school satisfaction. Based on the studies reviewed above, it was hypothesized that teacher support is important predictor of middle school students achievements and well-being in school. Undertaken research fit into the current discussion about the role of teacher support but take into account other aspects than previously dominated in empirical studies.

2 RESEARCH METHODOLOGY

2.1 Sample

Participants in the study included 859 middle school students. The study was carried out during 2015/2016 school year. The average age of respondents was 14.93 years (SD = 0.90, min.=13, max.=17). The sociodemographic characteristics of the studied sample are presented in Table 1.

Table 1: Demographic and individual characteristics of students

Some characteristics of students		Frequency	Percentage
Gender (N=859)	Girls	467	54.4
	Boys	366	42.6
	N/A	26	3
School year (N=859)	1	293	34.1
	2	283	32.9
	3	274	31.9
	N/A	9	1

2.2 Procedure and instrument

Measures were obtained from a self-report questionnaire administered to the participants in the school setting during normal school hours. For research data collection the four scales from questionnaire “Climate in my School” (“Klimat w mojej szkole”; Woynarowska-Sołdan, 2006) was used and additional self-reported scale of students’ achievements was prepared. Participants were also asked to report their age, gender and school year.

Teachers’ supportive behaviors

Teachers’ supportive behaviors included three variables: (1) emotional support from teachers, (2) motivating students to achievements, (3) creating opportunities to students’ participation in the class life and in decision-making. “Emotional support from teachers” were assessed by five items which took into account: good and fair treatment; teachers’ kindness; promoting students’ self-esteem; providing additional support for learning; providing additional help in trouble and stressful situations. Indicators of scale “motivating students to achievements” were: approach to the student as a human being; assistance in discovering strengths; encouraging everyone to efforts; providing opportunities for achieving success. The scale “creating opportunities to students’ participation in the class life and in decision-making” consisted of five items: asking students for opinions on important matters; setting the rules of work in the classroom; taking into account the interests and preferences of students; to encourage the expression; stimulating creativity. Students’ task was to comment against all items (sentenced) using a five-point scale, ranging from 1 - definitely not, 2 - probably not, 3 - hard to say (I’m not sure), 4 – rather to 5 - definitely yes. The higher score means more support from teachers.

Satisfaction with school

Students satisfaction with school was measured by a six-item scale. Indicators of school satisfaction were: satisfaction with teaching at school, desire to go to school, feeling that he/she likes being at school, feeling that he/she likes classes, interesting activities, a sense of learning. Degree of agreement was expressed on a five-point scale, same as above.

Students academic achievements

Grading system at middle school level in Poland include numbering system of grades from 1 (unsatisfactory) to 6 (excellent). To measure academic achievements students were asked to marked their average grade from last school year, selecting: 1 = between 1 and 2, 2 = between 2 and 3, 3 = between 3 and 4, 4 = between 4 and 5, 5 = between 5 and 6.

All statistical analysis was performed using the program SPSS (PS IMAGO).

3 RESULTS OF RESEARCH

3.1 Perception of teachers' supportive behaviors

First of all, the students' perception of teachers' supportive behaviors were calculated. Findings are presented in Table 2.

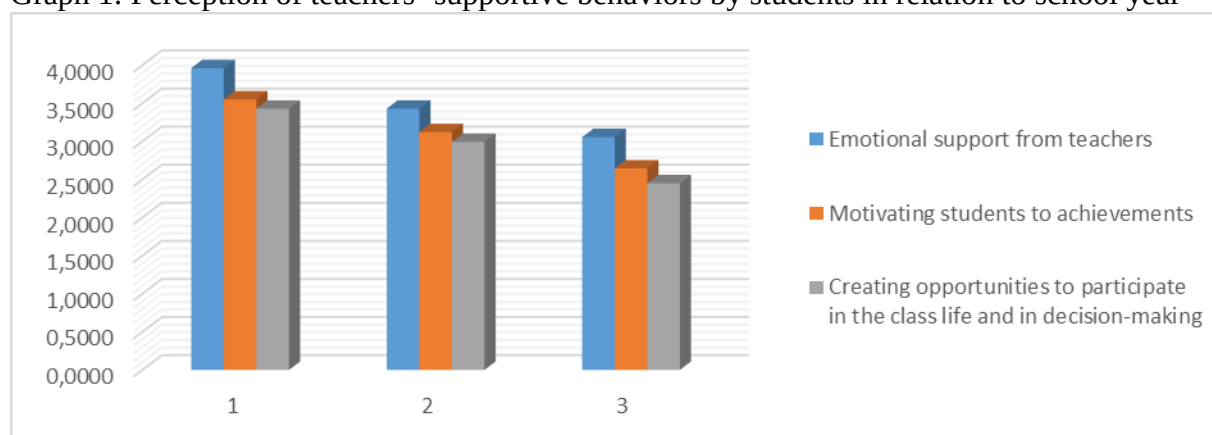
Table 2: Descriptive statistics of teachers' supportive behaviors in the perception of their students

	N	Min	Max	M	SD
Emotional support from teachers	847	1.00	5.00	3.49	.802
Motivating students to achievements	844	1.00	5.00	3.11	.885
Creating opportunities to participation in the class life and in decision-making	831	1.00	5.00	2.96	.864

As seen in Table 2, emotional support from teachers is the highest ($\bar{x} = 3.49$) and creating opportunities to students' participation in the class life and in decision-making is the lowest ($\bar{x} = 2.96$).

Perception of teachers' supportive behaviors are varied according to school year (graph 1). Namely, students' perception of teachers' supportive behaviors decreases with school year. Results of one-way Anova analysis and *post hoc* multiple comparisons indicated that all differences are significant at the $p < .05$ level.

Graph 1: Perception of teachers' supportive behaviors by students in relation to school year



3.2 School achievements and students school satisfaction

The next step of analysis was to analyze the students' academic achievements and school satisfaction.

Academic achievements of the majority of students are located at the good and very good level. 40.2% of students ($n = 345$) indicated that their average grade from the last school year was between 4 and 5, and 34.1% of students ($n=293$) indicated that their average grade was

between 5 and 6. Almost every fifth student self-reported a grades between 3 and 4, and 3.8% of students indicated between 2 and 3.

Then, the students' school satisfaction was calculated. Table 3 shows the results.

Table 3: Descriptive statistics of students' school satisfaction

	N	Min	Max	M	SD
School satisfaction	838	1.00	5.00	3.49	.806

Overall students school satisfaction is rather moderate ($\bar{x} = 3.49$) but is varied according to school year. Namely, higher school grade means a lower school satisfaction. Results of one-way Anova analysis and *post hoc* multiple comparisons indicated that differences are significant at the $p < .01$ level.

3.3 Relationship between teachers' supportive behaviors and students achievements and school satisfaction

The last step of analysis involved relationships between main variables. Firstly, the relation between teachers' supportive behaviors and students' academic achievements were calculated. Results are presented in table 4 and 5.

Table 4: Correlations between teachers' supportive behaviors and students achievements

	Students' achievements
Emotional support from teachers	.318**
Motivating students to achievements	.283**
Creating opportunities to participation in the class life and in decision-making	.291**

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed)

Table 5: Regression analysis

Model	Beta	t	sig
Constant		20.905	.000
Emotional support from teachers	.189	3.608	.000
Motivating students to achievements	.076	1.499	.134
Creating opportunities to participation in the class life and in decision-making	.111	2.146	.032

All correlations between teachers' supportive behaviors and students achievements are moderate but statistically significant. The strongest relationship exists between perceived emotional support from teachers and students' achievements ($r = .318$; $p < 0.01$). Furthermore, emotional support from teachers and creating opportunities to students' participation in the class life and in decision-making are significant predictors of students' academic achievements. The results of the regression analysis regarding the motivating students to succeed showed the p value greater than .05 indicating no statistical significance. In the table 6 and table 7 are presented the results of correlation and regression analysis between teacher supportive behaviors and students school satisfaction.

Table 6: Correlations between teachers' supportive behaviors and students school satisfaction

	School satisfaction
Emotional support from teachers	.621**
Motivating students to achievements	.605**
Creating opportunities to participation in the class life and in decision-making	.571**

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed)

Table 7: Regression analysis

Model	Beta	t	sig
Constant		11.893	.000
Emotional support from teachers	.314	7.751	.000
Motivating students to achievements	.288	7.290	.000
Creating opportunities to participation in the class life and in decision-making	.154	3.863	.000

As we can see, correlations are positive, strong and statistically significant at the $p < 0.01$ level. The results of regression analysis indicated that all teachers support variables are important predictors of students' school satisfaction.

4 DISCUSSION

This study explored the students' perception of: (1) teachers support, (2) school satisfaction and academic achievements and finally (3) relationships between teachers support and students' achievements as well as students' school satisfaction.

First of all, result of the analysis established that students recognized three aspects of supportive behaviors of teachers. In particular, emotional support and motivating to achievement were noticeable by respondents. However, students lowest rated the creating by teachers the opportunities to students' participation in the class life and in decision-making. It may mean that issues related to the democratization of education and subjectivity of students are far from the assumptions. It could be stated that the traditional approach to learning still dominates, but the presented study was not representative, therefore results cannot be generalized.

Secondly, middle school students in general are satisfied with their schools. It is worth noting that students' perception of their school and teachers has worsened with the change of year of learning. Explanation of this result should take into consideration at least two issues. Firstly, perhaps it is connected with better knowledge of school, the conditions of its functioning and greater criticism of older students. Secondly, perhaps teachers in a greater extend support students who are at the beginning of education in school and in this way they help them to adapt to new conditions. However, their support is decreasing over time. Practical conclusion could be as follows, supporting behaviors of teachers are important and their change with time should not rely on reducing support but should be qualitative in nature. It means to "follow" the students. Subjective treatment of students is required to take into account in their interpersonal relations, mutual acceptance and understanding, which is associated with mutual trust. It is essential to show acceptance of students, facilitate interaction and contribute to the growth of students' self-esteem while retaining responsibility for the decisions taken. It is important that in the process of education to introduce the democratic style of management of the process of education, because regardless of age, pupils should be treated as individuals. As a result, the atmosphere in the classroom encourages children to learn, on the termination

of own thoughts, without imposing sentence by a teacher and without fear of ridicule or rejection.

Thirdly, results of this study indicated that teachers' supportive behaviors are correlated with students achievements, however teacher emotional support is the most important predictor of self-reported students' achievements. This result is limited due to the measurement method of academic achievement in this research. To obtain more reliable results in this field, it should be taking into account the more objective data, e.g. the evaluation from school register. On the other hand, grades are primarily a measure of how good students are at getting good grades, not a measure of how much they learned. From this point of view, other achievements and their measurements should be included.

Fourth and last, all teachers' supportive behaviors are highly correlated with students' school satisfaction and predicted it. It proves how important the teacher is for the general well-being of students at school. Therefore, not only different ways of transmitting knowledge but also (if not primarily) characteristics associated with personality and social competence of teacher are crucial for quality of education and school. The main role of the teacher in the learning process focuses on helping in students' development and accompany them in achieving the educational objectives. If the teacher wants students functioning according to their capabilities, feeling good in school and identifying with its goals and values, must ensure the place where they can meet their needs and interests, discover their hidden talents and feel satisfaction with acquiring knowledge. It supports the students' identification with school. Developing positive student-teacher relationship in the classroom gives students the chance to transfer responsibility for their own development, the chance to transition from narrow teaching to learning and self-education.

The presented results of the study provide an interesting backdrop for reflection on issues of the teachers – students relationships. The relationships between them may be motivating for both parties, or may be the cause of many failures and frustrations. Awareness of the importance of interpersonal relationships for the efficiency of the educational process is a motivating factor for taking the effort to create better learning environments. These results also suggest how important is the socio-emotional atmosphere of school. It implies directing attention to the role of indirect factors for school effectiveness and their further empirical exploration.

The article has been prepared as a part of the BSTP 21/15 – I WNP APS grant for the project entitled “Kultura szkoły a osiągnięcia dydaktyczne uczniów” (School culture and students' academic achievements).

Sources

1. DYRDA, B. *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*, Kraków, 2007.
2. JUNDZIŁŁ, E. *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2003
3. JONES, V., JONES L. *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (7th edition). Boston: Pearson Education, Inc., 2004.
4. KLEM, A.M., CONNELL J.P., *Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*, *Journal of School Health*, 2004, 74, 7, 262-273.
5. KOCOWSKI, T. *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.
6. KULIGOWSKA, K. *Doskonalenie lekcji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.

7. ŁOBOCKI, M. *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
8. MAZUR, J., WOYNAROWSKA, B., KOŁOŁO, H. *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce. Raport techniczny z badań HBSC 2006*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 2007.
9. NIE, Y. LAU, S. *Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective*, Contemporary Educational Psychology, 2009, 34, 185-194.
10. NIEMIERKO, B. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
11. OKOŃ, W. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2001.
12. POPLAWSKA, A. *Idea samorządności: podmiotowość, autonomia i pluralizm*, Białystok: Trans Humana, 2001.
13. RYAN, R.M. POWELSON, C.L. *Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation in Education*, Journal of Experimental Education, 1991, 60, 1, 49–66.
14. SAMDAL, O., NUTBEAM, D., WOLD, B., KANNAS, L. *Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school*. Health Education Research. Theory & Practice, 1998, 13,3, 383-397.
15. SURZYKIEWICZ, S. *Klimat a społeczna skuteczność szkoły*. Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole, 2007, 12, 6-24.
16. TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, A. *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Unpublished doctoral dissertation, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 2012.
17. TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, A. *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym* [Some Aspects of School Climate and Students' Attitudes towards Violence in Social Life]. Ruch Pedagogiczny, 2013, 4, 77-88.
18. WOYNAROWSKA-SOŁDAN, M. *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne uczniów*, [in:] Woynarowska, B. (eds.). *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2003.
19. WOYNAROWSKA-SOŁDAN, M. *Standard Czwarty. Klimat społeczny w mojej szkole. Ankieta dla nauczycieli*, [in:] Woynarowska, B. (eds.). *Narzędzia do auto-ewaluacji w szkole promującej zdrowie*. Warszawa: CMPP-P, 2006.
20. ZBRÓG, Z. *Satysfakcja ze szkoły najważniejszych podmiotów szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2009, 1(211), 125-141.

Contact

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Ph.D.
 Institute of Pedagogy
 The Maria Grzegorzewska University
 ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warsaw, Poland
 Email: adeliowska@aps.edu.pl

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF UNIVERSITY EDUCATORS

Katarína Remeňová

Abstrakt

Efektívnejšia adaptácia európskeho vzdelávacieho a tréningového systému pre potreby praxe a rozvoja spoločnosti EU sa týka takmer šiestich miliónov učiteľov. Jedným z kľúčových aspektov zvyšovania úrovne žiakov a študentov je zabezpečenie efektívneho systému rozvoja kompetentnosti pedagógov. Nároky kladené na učiteľa – rozrastajúca sa výučba v multikultúrnych triedach, integrovanie žiakov so špeciálnymi potrebami, využívanie nových IKT, involvovanie žiakov do hodnotiaceho procesu, involvovanie rodičov do vzdelávacieho procesu – spomaľujú samotný rozvoj ich kľúčových kompetencií. Na zvládnutie práve týchto nových pracovných úloh je nevyhnutné rozvíjať sociálnu kompetentnosť, ktorej zodpovedá emocionálna inteligencia. Článok sa zaoberá úrovňou EQ pedagógov.

Kľúčová slova: kompetentnosť pedagógov, emocionálna inteligencia (EQ), EQ pedagóga

Abstract

The more effective adaptation of the European education and training system to the needs of the practice and development of the EU affects almost six million teachers. One of the key aspect of increasing the quality level of students is to ensure an effective system of competence development of teachers. Still challenging work environment - a growing teaching in multicultural classes, integrating students with special needs, the use of new ICT, engaging students into evaluation process, engaging parents into the education process – are issues, which slow down the development of their core competencies. To handle just these new workloads is essential to develop social competence, which corresponds to emotional intelligence. The article refers to the EQ level of teachers.

Key words: competence, emotional intelligence (EQ), teacher's EQ

1 KOMPETENTNOSŤ A EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA

Požiadavky na zvyšovanie konkurencieschopnosti a rozvoj vysokých škôl sa premietajú do požiadaviek na jednotlivých pracovníkov. Kvalitatívne nároky kladené na učiteľov vychádzajú z tzv. kompetentnosti [Cooper; 2000]. Základom pre vznik kompetentnosti je osobný potenciál učiteľa a jeho rozvojom dochádza k napĺňaniu požiadaviek na úspešný výkon.

Kompetentnosť je preukázateľná schopnosť (spôsobilosť) aplikovať vzdelanie a zručnosti v danej činnosti a na dané pracovné miesto. Teda kompetentnosť určuje vhodnosť určitého pracovníka na danú pozíciu z hľadiska jeho vzdelania, kvalifikácie a zručností [Lucia, Lepsinger; 1999]¹. Kompetentnosť je komplexná kombinácia vedomostí, zručností,

¹ Kompetencia je rozsah pôsobnosti, čiže súhrn oprávnení a povinností zverených právnu normou organizácie. Predstavuje teda odbornú právomoc. Je potrebné rozlišovať oba pojmy, nakoľko ISO norma 9001: 2000 zavádza nový pojem kompetentnosť. V časti 6.: Manažérstvo zdrojov/6.2 Ľudské zdroje/ 6.2.2 Kompetentnosť, povedomie, príprava pracovníkov norma uvádza činnosti, ktoré organizácia musí zabezpečiť. Zdroj: STN ISO 9001 01 0320. Systém manažérstva kvality. 2000. [cit. 2014.16.06] Dostupné na internete: http://www.sutn.sk/eshop/public/standard_detail.aspx?id=109707

porozumenia, hodnôt, postojov a túžob, ktoré vedú k efektívnemu ľudskému konaniu vo svete, v určitej oblasti [Deakin, Crick; 2008].

Koncept kompetentnosti vo vzdelávacom procese zahŕňa nasledovné prvky [Caena; 2011]:

- explicitné znalosti, kognitívne a praktické zručnosti, ako aj predispozície (motiváciu, vieru, hodnotovú orientáciu a emócie) [Rychen, Salganik; 2003],
- umožňuje učiteľom splniť komplexné požiadavky, mobilizáciou psycho-sociálnych zdrojov a ich nasadenie uceleným spôsobom,
- pomáha učiteľom konať profesionálne a vhodne aj v náročných situáciách [Koster, Dengerink; 2008],
- pomáha učiteľom realizovať záväzok dosiahnutia potrebných cieľov a optimalizácií zdrojov a úsilia.

Pochopenie kompetentnosti pedagóga spočíva v štyroch fundamentálnych aspektoch – naučiť sa myslieť, vedieť, cítiť a konať ako učiteľ [Feiman, Nemser, 2008]. Kompetentnosť učiteľa tak tvorí dynamická kombinácia kognitívnych a meta-kognitívnych zručností [González, Wagenaar; 2005].

Príprava pedagogických pracovníkov založená na rozvoji kompetentnosti sa stala za posledných šesť rokov prominentným prvkom súčasného vzdelávacieho systému [Brownell a kol.; 2010]. Model „na kompetentnosti založené vzdelávanie“ predstavuje inštitucionálny proces, ktorý mení oblasť vzdelávania z pohľadu „čo učiteľ považuje za dôležité“ na pohľad „čo potrebuje vedieť študent a čo je schopný vykonať“. Uvedený model tiež identifikuje schopnosti týkajúce sa výkonu budúceho povolania. V rámci modelu vzdelávania je kompetentnosť determinantom schopnosti preukázať spracovanie a výber množstva informácií, poznatkov a špecifických schopností pre výkon povolania. Prvý krát definovaný Model „na kompetentnosti založené vzdelávanie“ bol navrhnutý Elamom, S. v roku 1971, ktorý prezentoval tri úrovne - základná úroveň obsahuje poznatky, schopnosti, správanie, kritériá pre hodnotenie výkonu, hodnotenie kompetentnosti študenta, miera progresu v aktuálnom vzdelávacom programe, podstatné charakteristiky a relevantné charakteristiky [Elam; 1971].

1.1 Emocionálna inteligencia a jej koncepcia

V súčasnej praxi je zvlášť prezentovaný pilier kompetentnosti, a tým je sociálna kompetentnosť, významná emočným kvocientom resp. emocionálnou inteligenciou (EQ).

EQ je základným prvkom ľudského správania, ktorý je odlišný od nášho intelektu. Medzi IQ a EQ nie je známa žiadna spojitosť. Kognitívna inteligencia nie je na rozdiel od emocionálnej flexibilná. S určitou úrovňou IQ sa človek narodí a v priebehu života sa jej úroveň nemení, no v prípade EQ je možné ju rozvíjať.

Niektorí autori však tvrdia, že emočná inteligencia je vrozeným potenciálom schopnosti cítiť, ovládať, komunikovať, spoznať, riadiť a porozumieť emóciám, pričom nehovoria už o možnostiach jej rozvoja.

Profesor Thorndike, E. z Kolumbijskej univerzity bol prvý, kto pomenoval schopnosti emocionálnej inteligencie. Pričom jeho termín „sociálna inteligencia“ odrážal schopnosti jedincov konať múdro v medziľudských vzťahoch, čiže vychádzať dobre s ostatnými [Salovey, Mayer; 1993].

Technicky však emocionálnu inteligenciu zadefinovali v roku 1990 Salovey a Mayer ako schopnosť vnímať a vyjadrovať emócie, pochopiť a riadiť ich [Salovey, Mayer; 1990].

Koncepcia emocionálnej inteligencie vysvetľuje, prečo dvaja ľudia s rovnakým IQ môžu v praxi vykázať značne rozdielnú mieru úspechu a pozostáva zo štyroch prvkov zaradených do dvoch skupín – osobné a sociálne schopnosti [Bradberry, Greaves; 2005].

Osobné schopnosti sú výsledkom sociálneho uvedomenia a schopností v riadení vzťahov, pričom sa týkajú úspešnosti v dvoch dôležitých oblastiach:

- Sebauvedomenie – je to schopnosť presne vnímať svoje momentálne emócie a motívy v danej situácii. Zahŕňa tiež nadhľad nad typickými reakciami. Jednoznačne pochopiť vlastné motívy je dôležité nie len z hľadiska rýchleho pochopenia svojich emócií. Vysoký stupeň sebauvedomenia vyžaduje ochotu veľakrát znášať aj negatívne emócie. Podstatou je však vnímať a porozumieť pozitívnym, ako aj negatívnym emóciám.
- Sebaovládanie – predstavuje schopnosť svoje spoznané emócie využiť k pozitívnemu riadeniu správania. To znamená riadiť svoje emocionálne reakcie podľa ľudí a situácií.

Sociálne schopnosti sú zamerané na pochopenie iných ľudí a zvládať medziľudské vzťahy. Tvoria ich:

- Sociálne uvedomenie – je schopnosťou presne rozpoznať emócie iných ľudí a pochopiť ich motívy a emocionálny stav, v akom sa nachádzajú.
- Riadenie vzťahov - je produktom predchádzajúcich troch schopností: sebauvedomenia, sebaovládania a sociálneho uvedomenia. Predstavuje schopnosť uvedomiť si nie len vlastné emócie, ale aj emócie ostatných ľudí a tak úspešne riadiť interakcie. To zaručí jasnú komunikáciu a efektívne zvládanie konfliktov.

Fyzická cesta vzniku emocionálnej inteligencie začína v mozgu, v mieche, kde vstupujú prvé vnemy a prechádzajú až k mozgu. Prechádzajú pritom tzv. limbickým systémom, ktorý predstavuje miesto prežívania emócií. Táto časť mozgu už emocionálnu reakciu, vzniknutú v limbickom systéme, nemôže zastaviť, preto emocionálna a racionálna časť stále medzi sebou komunikujú [Bradberry, Greaves; 2009].

Doposiaľ najrozsiahlejšou štúdiu o emocionálnej inteligencii bol výskum EQ realizovaný psychológmi zo spoločnosti Talentsmart, ktorí dáta zbierajú viac ako 10 rokov. Výsledkom medzinárodného výskumu EQ sú dôležité skutočnosti, ktoré ovplyvňujú pohľad na emocionálnu inteligenciu od rasy, kontinentu, veku alebo vzdelania, či pracovnej pozície². Výskumná databáza obsahuje viac ako 25 miliónov odpovedí na najdôležitejšie problémy, ktorým človek počas súkromného ako aj pracovného života čelí. Výskumom sa podarilo zistiť, ako človek vidí sám seba, ako ho vidia ostatní, ako rôzne rozhodnutia ovplyvňujú osobný a pracovný úspech.

Zásluhou D. Golemana sa emocionálna inteligencia stala súčasťou posudzovania kandidátov na určité pracovné miesta [Goleman; 1995]. V roku 1994 zrealizoval celosvetový výskum na 121 spoločnosti. Potvrdilo sa, že z kompetencií, vďaka ktorým sa dosiahol kvalitnejší výkon v 73 –och % dominovali emócie [Cherniss; 2000].

O rok neskôr, v 1995/6 Spencer a Chen³, Hay analyzovali vzorku 15 globálnych spoločností s 300 top manažérmi. Výsledok bol viac ako prekvapivý. Výkonní manažéri potvrdili, že takmer 90 % úspechu vo vodcovstve (leadership) možno pripísať emocionálnej inteligencii.

1.2 Emocionálna inteligencia v práci učiteľa

Oblasť emocionálnej inteligencie učiteľa je predmetom vedeckých štúdií ojedinele. Prečo sa tejto problematike vedci tak málo venujú, najmä keď pozícia učiteľa je práve tá, ktorá je dennodenne v interakcii s množstvom študentov a kolegov [Corcoran, Tormey; 2012]. Pričom sa dostáva do interakcií, kde musí využívať najmä tretí a štvrtý stupeň emocionálnej inteligencie. Učitelia musí poznať model emocionálnej inteligencie, aby boli schopní naučiť žiakov zvládať svoje emócie [O'Neil; 1996].

Štúdie ukázali, že emocionálna inteligencia ovplyvňuje výkonnosť v zamestnaní jednotlivca v zmysle organizačných povinností a uspokojenia z práce. Poznatky boli získané z podnikateľských inštitúcií, preto Sikkim Manipal University [Jha, Singh; 2012] zrealizovalo

² [cit. 2015.10.1] Dostupné na internete: <<http://www.talentsmart.com/articles/>>

³ [cit. 2015.10.1] Dostupné na [<http://www.hetherington-assoc.com/ei.htm>]

štúdiu vo vzdelávacej inštitúcii, kde sledovali koreláciu medzi EQ a výkonnosť výučby jednotlivých členov fakulty medicíny a strojníckej fakulty spomínanej univerzity, na ktorých je najväčší tlak medzi študentami. Testovala sa emocionálna inteligencia učiteľov, samohodnotenie učiteľského výkonu a hodnotenie výkonu výučby zo strany študentov. EQ a výkonnosť výučby dokázala vysokú koreláciu (aj v hodnotení študentami aj v samohodnotení). Z desiatich komponentov EQ zvažovaných v štúdií, sa emočná stabilita, seba-motivácia, riadené vzťahy, seba-uvedomenie a integrita ukázali ako najlepšimi prediktormi efektivity učiteľov. Pričom rozdielnosť pohlaví nevykazovala rozdielne výsledky. Goleman [Goleman; 2001] predpokladal, že človek sa narodí so všeobecnou EI, ktorá determinuje potenciál na učenie sa emocionálnych kompetencií. Tieto kompetencie nepredstavujú vnútorný talent jednotlivca, skôr naučnú spôsobilosť, ktorá musí byť vytrénovaná a rozvíjaná, aby dosahovala vynikajúci výkon. Emocionálna inteligencia nie je pravdepodobne sama osebe silným prediktorom pracovného výkonu, namiesto poskytuje základ pre emocionálne kompetencie, ktoré sú silným prediktorom pracovného výkonu, pretože rozdielne typy prác si vyžadujú rozdielne kompetencie. Haskett (2003) zistil významné prepojenie špecifickými EQ kompetenciami a správaním efektívneho vyučovania vo vysokom školstve. Podstatným výsledkom štúdie bolo zistenie, že emocionálna stabilita vykazuje silnú koreláciu s riadenými vzťahmi. Pričom riadené vzťahy vytvárajú lepšie pochopenie medzi učiteľmi a žiakmi, vytvárajú pozitívne prostredie v triede. Napomáha predchádzať problémom [Yin, Lee, Zhang, Jin; 2013].

Seba-motivácia silne koreluje s efektivitou učiteľa a vychádza ako druhý najsilnejší prediktor pracovného výkonu. Vysoko motivovaní učitelia dokážu jasne artikulovať víziu budúcnosti a podávať informácie optimisticky. Nie sú schopní motivovať sami seba, ale aj stimulovať iných pri hľadaní nových riešení.

V štúdií [Baltaci, Demir; 2012] zhrnuli poznatky z výskumu zameranom na emočnú inteligenciu učiteľov a hnevliwym štýlom vyjadrovania. Zistili, že existuje významne pozitívna korelácia v rámci jednotlivých úrovní emočnej inteligencie a schopnosti kontrolovať prejavy hnevu. V dôsledku čoho sa zistilo, že učitelia s vyššou úrovňou emočnej inteligencie boli schopní kontrolovať svoj hnev a nepotláčať ho, alebo prejsť ho voči študentom. Učitelia si musia byť vedomí svojej vlastnej emočnej inteligencie a jej úrovne, aby boli schopní rozvíjať emocionálne inteligentných študentov [Kaufhold, Johanson; 2002]. Učitelia, ktorí zlepšovali úroveň svojej emočnej inteligencie, dokázali zdôrazniť význam pozitívnych individuálnych rozdielov medzi študentami. Takíto učitelia sú schopní podporovať zručnosti. Títo učitelia vedia študentov nasmerovať pri získavaní komunikačných zručností, rozvoji zodpovednosti a učenia sa v triede [Obiakor, 2001]. Vo všeobecnosti sa od učiteľov očakáva vysoká úroveň emocionálnej inteligencie pre každodenné vzájomné interakcie študentov a učiteľov, rodičov a kolegov [Matthews, Zeidner, Roberts; 2002].

Ďalšia štúdia [Erözkan; 2013] bola zameraná na skúmanie vzťahu medzi emocionálnou inteligenciou a schopnosťou zvládnuť rôzne náročné situácie. Ľudia sa rôznia v uvedomovaní si vlastných emócií a ich prejavení, pričom táto rozdielnosť je zachytená v termíne emocionálnej inteligencie [Burns; 2011]. Úroveň emočnej inteligencie je jedným z faktorov, ktoré majú vplyv na schopnosť riešiť emocionálnu úzkosť [Taylor; 2001]. Aktuálne transakčné modely stresu, ktoré sa týkajú zvládania náročných situácií, sa koncentrujú na posudzovania stresorov a ich krátkodobé a dlhodobé účinky [Lazarus; 1999]. Schopnosť zvládania situácií znamená nachádzať spôsoby riešenia týchto situácií, ktoré boli vyhodnotené ako náročné alebo stresujúce [Lazarus, Folkman; 1984]. Hodnotenie potenciálne ohrozujúcich podnetov má veľký význam v procese zvládania situácií, pričom ideálna forma zvládania situácií by mala viesť k trvalým rozhodnutiam.

Ďalšia premenná ovplyvňujúca úroveň emocionálnej inteligencie je úroveň vzdelania matky [Cakir; 2014]. Úroveň emocionálnej inteligencie matky rastie s pribúdajúcim vzdelaním. Čo je dôležitejšie ako úroveň vzdelania matky, je dobrá starostlivosť o dieťa. Úroveň emocionálnej inteligencie detí, ktorých matky pracujú, je nižšia ako u ostatných detí. Je veľmi dôležité pre deti v rannom detstve aktívne rozvíjať emocionálnu inteligenciu, pretože jej úroveň súvisí so socializáciou dieťaťa. Socializácia začína práve v rodine [Shapiro; 1998]. Úroveň emocionálnej inteligencie predškolských pedagógov, ktorých matky dosiahli nízku úroveň vzdelania, je vyššia, ako u tých, ktorých matky dosiahli vyššiu úroveň vzdelania. Je vidieť, že úroveň emocionálnej inteligencie stúpa so zvyšujúcou sa úrovňou vzdelania matiek. Avšak prudký pokles v úrovni emocionálnej inteligencie nastáva na strednej škole, vysokej škole alebo na nadstavbovom štúdiu. V dôsledku toho, tréningový proces učiteľa, ktorý je založený na absolútnej logike, konkrétne údajoch a kognitívnom procese bez zapojenia emócií a intuície, zaošáva za súčasnými ľudskými vlastnosťami a organizačnými štruktúrami. Prístup emocionálnej inteligencie zdôrazňuje význam emócií a intuície, a nutnosť podporovať tvorivú motiváciu spolu s akademickými myšlienkovými procesmi [Sutton, Mundrey, Knight; 2009].

2 METODIKA PRÁCE A VÝSLEDKY

Predmetom štúdie bola základná zložka sociálnej kompetentnosti – emocionálna inteligencia, kde sme sledovali jej úroveň medzi vysokoškolskými pedagógmi. Pre testovanie úrovne emocionálnej inteligencie bol použitý test MEIT, ktorý vyvinul austrálsky inštitút ľudských práv⁴. Zber dát prebiehal medzi vysokoškolskými učiteľmi na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Do testovania sa zapojilo 23 respondentov.

V teste EQ je možné získať maximálne 40 bodov, za každú oblasť emocionálnej inteligencie maximálne 10 bodov.

Tabuľka 1: Hodnotenie úrovne EQ

Sebauvedomenie	Sociálne schopnosti	Sociálne uvedomenie	Riadenie vzťahov
10	10	10	10

Zdroj: vlastné spracovanie

V teste emocionálnej inteligencie MEIT bolo možné dosiahnuť maximálne 40 bodov, ako je zobrazené v tabuľke vyššie. V nasledujúcich grafoch sú zobrazené extrémne a mediánové odpovede respondentov. Názvy tabuliek sú uvedené podľa prevažujúcich odpovedí. Dáta boli spracované v MS Excel.

Graf 1: Dôvera

Vždy



vzbudzujem dôveru u ľudí **91,7%**

spolieham sa na dôveru iných 8,3%

Zdroj: vlastné spracovanie

⁴ [cit. 2015.10.1] Dostupné na [<http://www.maetrix.com.au/cgi-bin/eiscore.pl>]

Graf 2: Vždy chápem potreby študentov a prispôsobím vyučovanie

Vždy



chápem potreby študentov a prispôsobím vyučovanie

100 %

dám študentom to, čo žiadajú

0 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 3: Vždy konám voči študentom ako dôveryhodný radca

Vždy



konám voči študentom ako dôveryhodný radca

100 %

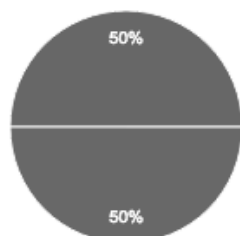
hovorím študentom, to čo chcú počuť

0 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 4: V neistote a pod tlakom som rozhodný/opatrný

V neistote a pod tlakom som



rozhodný a prijímam rálne rozhodnutia

50%

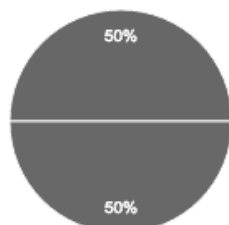
opatrne zvažujem a hľadám to správne rozhodnutie

50%

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 5: Schopnosť prispôsobenia sa

Počas meniacej sa situácie



vždy pracujem tvrdo, aby som splnil požiadavky

50%

hladko sa popasujem s viacerými požiadavkami a presunom priorít

50%

Zdroj: vlastné spracovanie

Úroveň emocionálnej inteligencie vysokoškolských učiteľov

Testovanie úrovne emocionálnej inteligencie vysokoškolských učiteľov ukázalo, že priemerná úroveň EQ je 28 bodov, čo predstavuje 71%. Najnižšia EQ bola na úrovni 25 bodov a najvyššia 31 bodov.

Učiteľ 1 – najnižšie skóre v EQ

<i>Sebauvedomenie</i>	<i>Sociálne schopnosti</i>	<i>Sociálne uvedomenie</i>	<i>Riadenie vzťahov</i>	<i>SUM</i>
6	8	7	4	25

Zdroj: vlastné spracovanie

Učiteľ 2 – najvyššie skóre v EQ

<i>Sebauvedomenie</i>	<i>Sociálne schopnosti</i>	<i>Sociálne uvedomenie</i>	<i>Riadenie vzťahov</i>	<i>SUM</i>
7	9	9	6	31

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabulka 2 : Úroveň emocionálnej inteligencie v %

Count of % Row Labels	Total
63%	2
65%	2
68%	4
70%	3
73%	4
75%	4
78%	4
Grand Total	23

Zdroj: vlastné spracovanie

Pričom úroveň emocionálnej inteligencie vo výške 75% a viac dosiahlo len 8 učiteľov. Celkové rozdelenie úrovní je v tabulke č.2.

ZÁVER

Dosiahnutie vysokej úrovne kompetentnosti učiteľa je prioritou Európskej komisie a rady ministrov pre vzdelávanie, ktorý do európskeho systému vzdelávania zakomponovali modely rozvoja celkovej kompetentnosti učiteľov. Emocionálna inteligencia je v rámci sociálnej kompetentnosti najdôležitejší faktor úspešnosti v riadení práce študentov. EQ dlhé desaťročia bola nezaujímavou oblasťou pre výskumníkov vo vzťahu k profesii učiteľa. Ako zložka sociálnej kompetentnosti sa skúmala od 80 rokov minulého storočia v profesiách zákazníkneho servisu, finančného oddelenia, marketingu, IT, ako aj z pohľadu úrovne riadenia. Štúdie o emocionálnej inteligencii v profesii učiteľov sa rozšírili za posledné 3 roky, kde sa skúmala najmä úroveň EQ ako kľúčová zložka kompetentnosti učiteľa pri zvládání náročných pracovných situácií, ako aj jej vzťah k rozvoju EQ študentov, vzťahov EQ na pracovný výkon učiteľa a spokojnosť v zamestnaní.

EQ tvorí niekoľko schopností týkajúcich sa emócií. No samotné zahraničné výskumy dokazujú čím ďalej, tým intenzívnejšie, že najviac používaná schopnosť – pochopenie emócií iných a ich riadenie, je využívaná u súčasných vodcov. Rovnaký výsledok sme zistili aj v našom testovaní. Pričom učitelia prikladajú najmenší význam sebauvedomeniu.

Príspevok je súčasťou riešenia úlohy MŠ VEGA č. 1/0316/14 „Moderné trendy v manažmente a ich uplatňovanie v podnikoch na Slovensku“.

Literatúra

1. BALTACI, H. – DEMIR, K. 2012. Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence and Anger Expression Styles. *IN Educational Sciences: Theory & Practice*. Vol.12, No.4, 2012. ISSN 2422-2428
2. BRADBERRY, T. - GREAVES, J. 2005. *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York : Fireside, 2005. ISBN 978-0743273268
3. BRADBERRY, T. - GREAVES, J. 2009. *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego : TalentSmart, 2009. ISBN 978-0-9743206-2-5
4. BURNS, V. 2011. Emotional intelligence and coping styles: exploring the relationship between attachment and distress. Unpublished PhD thesis. Counseling Psychology, University of Miami
5. CAKIR, T. 2014. Pre-school teacher candidates' perceptions on emotional intelligence competencies. *IN International Journal of Academic Research, Part B SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES*, Vol.6, No.4, 2014. ISSN 2075-4124
6. CAENA, F. 2011. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Dostupné na [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf]
7. COOPER, K. 2000. *Effective Competency Modeling & Reporting: A Step-by-step Guide for Improving Individual & Organizational Performance*. AMACOM : New York, 2000. ISBN 978-0814-4054-82
8. CORCORAN, R. – TORMEY, R. 2012. How emotionally intelligent are pre-service teachers? *IN Teaching and Teacher Education*, 2012, Vol.3, ISSN 0742-051X
9. DEAKIN CRICK, R. 2008. Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense Publishers. Dostupné na [<https://www.sensepublishers.com/media/431-getting-involved.pdf#page=38>]
10. Dostupné na [<http://www.hetherington-assoc.com/ei.htm>]
11. Dostupné na [<http://www.maetrix.com.au/cgi-bin/eiscore.pl>]
12. ELAM, S. 1971. Performance Based Teacher Education. What is the State of the Art?. *IN American Association of Colleges for Teacher Education Conference*. Dostupné na [<http://www.nln.org/profdev/corecompetencies.pdf>]
13. ERÖZKAN, A. 2013. Exploring the relationship between perceived emotional intelligence and coping skills of undergraduate students. Volume: 10 Issue: 1 Year: 2013. *IN International Journal of Human Sciences*, Vol.10, No.1, 2013. ISSN 1537-1549
14. FEIMAN-NEMSER, S. 2008. *Teacher Learning. How do Teachers learn to teach?* Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. New York/Abingdon : Routledge/ Taylor& Francis.
15. GOLEMAN, D. 1995. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam publishing, 1995. ISBN 978-0553804911
16. GONZALEZ, J. - WAGENAAR, R. 2005. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. University of Deusto & University of Groningen. Dostupné na [<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>]
17. CHERNISS, C. 2000. *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April 15, 2000
18. JHA, A. – SINGH, I. 2012. Teacher Effectiveness in Relation to Emotional Intelligence

- Among Medical and Engineering Faculty Members. *IN Europe's Journal of Psychology*, 2012. Vol. 8(4).ISSN 1841-0413
19. KAUFHOLD, A. J. - JOHNSON, R. L. 2002. The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *IN Education*, Vol.125, No.4, 2002. ISSN 1364-4505
 20. KOSTER, B. - DENGIERINK, J. J. 2008. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *IN European Journal of Teacher Education*, Vol.31, No.2, 2008. ISSN 0261-9768.
 21. LAZARUS, R.S. 1993. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *IN Annual Review of Psychology*, Vol.44. Dostupné na [http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4660/18222_105619.pdf]
 22. LAZARUS, R.S. 1999. Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer. ISBN 978-0-8261-0261-4
 23. LUCIA A. - LEPSINGER, R. 1999. *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. Wiley Publishing : New Jersey, 1999. ISBN 978-07879-4602-9
 24. MATTHEWS, G. - ZEIDNER, M. - ROBERTS, R. 2002. Emotional Intelligence: Science and Myth. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
 25. OBIAKOR, F. E. 2001. Developing emotional intelligence in learners with behavioral problems: Refocusing special education. *IN Behavioral Disorders*, Vol.26, No.4, 2001. ISSN 0198-7429
 26. RYCHEN, D.S. - SALGANIK, L.H. 2003. *Key Competencies for a successful life and a wellfunctioning society*. Göttingen : Hogrefe & Huber, 2003. ISBN 978-0-88937-272-6
 27. SALOVEY, P., & MAYER, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185e211.
 28. SALOVEY, P – MAYER,J. 1993. The Intelligence of Emotional. *IN Intelligence - A Multidisciplinary Journal*. Vol. 17, Issue 4, 1993, p. 433–442. ISSN 0160-2896
 29. SHAPIRO, L.E. 1998. How to Raise a Child with a High EQ: A Parents' Guide to Emotional Intelligence. New York : Harper Perennial, 1998. ISBN 978-0-0609-2891-9
 30. SUTTON, R.- MUDREY-CAMINO, R. - KNIGHT C. 2009. Teacher's emotion regulation and classroom management. *IN Theory into Practice*, Vol.48, No.2, 2009. ISSN 1543-0421
 31. TAYLOR, G.J. 2001. Low emotional intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, & J.P. Forgas (Eds), *IN Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp.67-81).Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 2001
 32. YIN, H. – LEE,J.CH. - ZHANG, Z. – JIN, Y. 2013. Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *IN Teaching and Teacher Education*, 2013, Vol.2, ISSN 0742-051X
 33. [cit. 2015.10.1] Dostupné na internete: <<http://www.talentsmart.com/articles/>>

Kontaktné údaje

Ing. Katarína Remeňová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta podnikového manažmentu

Dolnozemska 1/B, 852 35 Bratislava

Tel: 00 421 2 6729 5632

Email: euba.remen@gmail.com

MORÁLNE USUDZOVANIE ŽIAKOV Z POHLĎADU ÚČASTNÍKA A POZOROVATEĽA KONFLIKTNÝCH SITUÁCIÍ

MORAL REASONING OF STUDENTS FROM THE VIEW OF PARTICIPANT AND OBSERVER OF CONFLICTS SITUATIONS

Štefánia Ferková

Abstrakt

Príspevok prezentuje parciálne výsledky aplikovaného výskumu zameraného na porovnanie morálneho usudzovania žiakov z pohľadu účastníka a pozorovateľa konfliktných situácií. Údaje sme získali Testom morálneho usudzovania, ktorý vznikol modifikáciou pôvodného štandardizovaného Testu morálnej zralosti osobnosti (Kotášková, Vajda, 1983). Výskumu sa zúčastnilo spolu 283 žiakov vo veku 10-13 rokov. Výsledkom testu je rozlíšenie morálneho usudzovania, ktoré reprezentujú tri hlavné kategórie riešenia konfliktov: konštruktívne, pasívne a deštruktívne. Výsledky naznačujú vysoké skóre pasívnych riešení ako z pohľadu aktéra, tak aj z pozície pozorovateľa konfliktných situácií. Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA-026UK-4/2015.

Kľúčové slová: morálne usudzovanie, žiaci, konfliktné situácie, aktér, pozorovateľ

Abstract

The paper presents partial results of applied research focused on comparing of moral reasoning of students in terms of participant and observer of conflict situations. We obtained the data by the Test of moral reasoning, which was created by modifying the original standardized Test of moral maturity of personality (Kotášková, Vajda, 1983). Participants were 283 children aged 10-13 years. The result of the test is to distinguish moral reasoning, which represent three main categories solutions of conflicts: constructive, passive and destructive. The results present a high score of passive solutions such as from the perspective of an actor as well as an observer of conflict situations.

Key Words: moral reasoning, students, conflict situations, actor, observer

1 ÚVOD

Príspevok je zameraný na problematiku morálneho usudzovania detí vo veku 10-13 rokov. Je súčasťou výstupov širšie koncipovaného výskumného projektu KEGA s názvom: „*Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.*“ Vzhľadom na zvýšený výskyt problémov v správaní detí považujeme odborné riešenie problematiky morálky v súčasnej dobe za nesmierne dôležité. Zisťujeme, že v psychológii a pedagogike v súčasnom česko-slovenskom priestore chýba štandardizovaný diagnostický nástroj zameraný na posudzovanie morálneho usudzovania detí a dospelých. Za nedostačujúce považujeme aj vybavenie slovenských škôl metodickými materiálmi zameranými na rozvoj morálnych kompetencií žiakov.

1.1 Morálne usudzovanie

Morálne usudzovanie definujeme ako „znalosť“ o morálnych normách, ako i spôsob uvažovania o morálnych problémoch, teda spôsob, ako jednotlivец vníma morálne problémy a

pokúša sa ich riešiť“ (Lajčiaková, 2008, s. 17). Problematika morálneho usudzovania detí bola v minulosti veľmi aktuálnou, čomu nasvedčujú známe teórie morálneho vývinu J. Piageta a L. Kohlberga. J. Piaget rozdelil morálne usudzovanie detí a dospelých do dvoch úrovní. Poukázal na to, že kognitívny vývin neovplyvňuje len chápanie okolitého sveta dieťaťom, ale i porozumenie sociálneho sveta, čo zahŕňa nielen zmysel pre sociálne konvencie, ale i schopnosť postihnúť morálne pravidlá (Lajčiaková, 2008, s. 38). Na základe svojich pozorovaní detí vytvoril dve štádiá morálneho vývinu:

- štádium heteronómnej morálky (mladšie deti vo veku 6 až 11-12 rokov, správanie podliehajúce vonkajším zákonom, pravidlám)
- štádium autonómnej morálky (staršie deti, začiatok od 11-12 roku, správanie založené na dobrovoľnej akceptácii noriem).

Niektorí autori uvádzajú ďalšie štádiá (napr. medzištádium – deti vo veku 11 – 12 rokov zaujíma aj motív konania jednotlivca). Ráciová a Babinčák (2009) opisujú toto obdobie, v ktorom dieťa prihliada pri hodnotení prečinu na situáciu, podmienky a pohnútky, ktoré ku konaniu viedli, neočakáva za rovnaké správanie rovnaký trest.

Najvýznamnejším autorom, ktorého teória morálneho vývinu je medzi odbornou verejnosťou akceptovaná aj v súčasnosti je L. Kohlberg. Je autorom troch úrovní a šiestich štádií morálneho vývinu jednotlivca. D. L. Krebs (2011, s. 5) píše, že Kohlberg tvrdil, že deti nie sú iba pasívnymi „nádobami“, do ktorých boli „naliaté alebo vtlačené“ morálne myšlienky niekým iným. Tvrdil, že deti sú schopné vytvárať si svoje vlastné poňatie morálky, sú schopné interpretácie informácií, ktoré získavajú z okolitého sociálneho sveta, premýšľajú o nich, mentálne ich spracovávajú a integrujú a sú schopné vytvárať si svoje vlastné idey.

1.2 Ciele výskumu a výskumné hypotézy

Cieľom výskumu bolo preskúmať spôsob morálneho usudzovania žiakov pri riešení bežných konfliktných situácií medzi nimi a porovnať ich s riešeniami, aké navrhujú učitelia a rodičia. Zaujímalo nás, do akej miery sa vo výpovediach detí a dospelých budú vyskytovať prvky pomoci, prosociality, samostatného riešenia, alebo naopak agresivita, snaha o pomstu, vyhýbanie sa riešeniu, či bezradnosť.

Stanovili sme si nasledujúce hypotézy:

Hypotéza 1: *Žiaci budú signifikantne najčastejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov.*

Vzhľadom k tomu, že príspevok sa týka porovnania morálneho usudzovania žiakov z pohľadu účastníka (aktéra) a pozorovateľa konfliktných situácií, uvádzame aj nasledovné subhypotézy:

Subhypotéza H_{1A}: *Predpokladáme, že u žiakov – aktérov budú signifikantne častejšie zastúpené deštruktívne ako konštruktívne riešenia konfliktov.*

Subhypotéza H_{1B}: *Predpokladáme, že u žiakov – pozorovateľov budú signifikantne najčastejšie zastúpené pasívne riešenia konfliktov.*

Subhypotéza H_{1C}: *Predpokladáme, že medzi výpovedami žiakov z pozície aktéra a z pozície pozorovateľa budú signifikantné rozdiely v spôsobe navrhovaných riešení konfliktov.*

1.3 Výskumná metóda

Pre účely nášho výskumu sme sa po dôslednej analýze našich a zahraničných výskumných nástrojov rozhodli modifikovať český štandardizovaný Test morálnej zralosti osobnosti, ktorého autormi sú J. Kotásková a I. Vajda (1983). Vzhľadom k tomu, že Test morálnej zralosti osobnosti nie je použiteľný pre deti staršieho veku, zároveň prvky vyskytujúce sa v jednotlivých príbehoch už nie sú v dnešnej dobe aktuálne, rozhodli sme sa pôvodný test modifikovať a upraviť na súčasné podmienky. Nazvali sme ho *Test morálneho usudzovania* (Prevendárová, Ferková, 2016). Test sme overili v predvýskume (Ferková, 2016) a zistili sme, že diagnostický nástroj je síce vhodný pre náš aplikovaný výskum, ale jednotlivé príbehy sa opakujú, sú založené na podobnom princípe a je náročný na administráciu z hľadiska času.

Z pôvodných 11-tich mikropříbehov sme vytvorili 7, ponechali sme verziu pre chlapcov a pre dievčatá. Vytvorili sme taktiež verziu pre dospelých, pre učiteľov a pre rodičov, kde nás zaujímal ich prístup, ako by mal zareagovať žiak, či ich dieťa, ak by sa nachádzal v podobnej situácii.

Výsledkom nášho testu nie je zistenie úrovne zrelosti morálneho usudzovania, ktoré reprezentuje výsledné skóre v pôvodnom teste, ale morálne usudzovanie detí a dospelých, ktoré je rozčlenené do deviatich kategórií. Pôvodná verzia testu obsahuje 6 kategórií. Kategóriu ODV: odvolávanie sa na autoritu sme ponechali. Najčastejšie zahŕňa odpovede typu „Nahlásim to učiteľke, rodičovi.“ Pôvodnú kategóriu VER: verbalizácia, sme rozdelili na dve: VERB-VYS: verbálne vysvetlenie, napr. „Poviem mu, aby to už nerobil.“ a kategóriu VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie, napr. „Vynadám mu za to.“ Pôvodnú kategóriu REC: reciprocita, sme taktiež rozdelili na dve kategórie, REC: reciprocita, napr. „Takisto mu niečo zoberiem“ a REC-AG: reciprocita s prvkami agresie, napr. „Keď ma on uderil, ja ho uderím tiež.“ Pôvodnú kategóriu TRE: zdôraznenie funkcie trestu pri odplate, sme zmenili a vytvorili dve nové, KON: efektívne konštruktívne riešenie, napr. „Požiadam ho o jeho jedlo.“ a kategóriu KON-P: efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci, napr. „Rozdelím sa s ním o svoje jedlo.“ Pôvodnú kategóriu NIC: odmietnutie riešenia, neangažovanie sa v konflikte, sme nahradili kategóriou VYH: vyhnutie sa, neriešenie, napr. „Nechal by som to tak.“. Poslednou nami vytvorenou kategóriou je NEV: neviem posúdiť.

Ukážka príbehu:

Ukážka príbehu z Testu morálneho usudzovania (verzia pre chlapcov)

Príbeh 1

Raz cez veľkú prestávku zbil Jakub, ktorý bol najväčší chlapec v triede, malého Sama, ktorý sa nevedel biť a nikdy nikomu nevrátil úder. Aby to Samo Jakubovi nejako vrátil, skryl mu tablet do skrine v triede.

Otázky pre žiakov:

1. Bolo to spravodlivé?

Otázky týkajúce sa účastníka (aktéra) konfliktu:

2. Čo by si urobil ty, keby si bol na Samovom mieste?

Otázky týkajúce sa pozorovateľa konfliktu:

3. Čo by si urobil ty, keby sa také niečo stalo u vás v triede medzi tvojimi spolužiakmi a ty by si o tom vedel ?“

1.4 Výskumná vzorka

Výskumný súbor získaný dostupným výberom tvorilo spolu 283 žiakov základných škôl vo veku 10-13 rokov z Bratislavy a okolia a z Banskej Bystrice. Prehľadný opis výskumnej vzorky uvádzame v tab. č. 1:

Tabuľka 1: Charakteristika výskumnej vzorky

chlapci	155	55%
dievčatá	128	45%
spolu	283	100%

1.5 Výsledky výskumu

Výpovede žiakov, učiteľov a rodičov sme kódovali do 9-tich kategórií, vytvorené pojmy sme ďalej pomocou techniky konštantnej komparácie zoskupili do 3 hlavných kategórií, na základe príslušnosti k rovnakému javu. Tieto kategórie sme nazvali: *Deštruktívne riešenia* (subkategórie: REC, VERB-AG, REC-AG), *konštruktívne riešenia* (subkategórie: VERB-

VYS, KON, KON-P) a pasívne riešenia (subkategórie: ODV, VYH, NEV). Na štatistické spracovanie údajov sme použili program WinStat. Okrem deskriptívnej štatistiky, kde sme pracovali s početnosťami, sme na overovanie hypotéz použili F-Test, T-Test a Chí-kvadrát.

Hypotéza 1: Žiaci budú signifikantne najčastejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov.

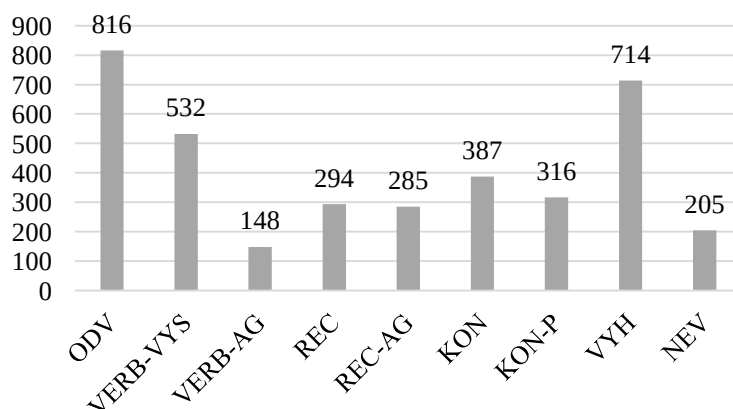
Tabuľka 2: Početnosť výpovedí žiakov v jednotlivých kategóriách

kategória	n	f	kn	kf
DEŠTR.	727	19,66	727	19,66459
KONŠTR.	1235	33,41	1962	53,07006
PAS.	1735	46,93	3697	100
Σ	3697	100		

Legenda:

n	početnosť	DEŠTR.	deštruktívne riešenia
f	relatívna početnosť	KONŠTR.	konštruktívne riešenia
kn	kumulatívna absolútna početnosť	PAS.	pasívne riešenia
kf	kumulatívna relatívna početnosť		

Graf 1: Početnosť výpovedí žiakov v jednotlivých subkategóriách



Legenda:

ODV	odvolávanie sa na autoritu	REC	reciprocita
VERB-VYS	verbálne vysvetlenie	REC-AG	reciprocita s prvkami agresie
VERB-AG	verbalizovanie s prvkami agresie	VYH	vyhnutie sa, neriešenie
KON	efektívne konštruktívne riešenie	NEV	neviem posúdiť
KON-P	efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci		

Tabuľka 3: Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) – žiaci

kategória	f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.	727	1232,33	-505,33	255361,4	207,22
KONŠTR.	1235	1232,33	2,67	7,11	0,01
PAS.	1735	1232,33	502,67	252674,1	205,04
Σ	3697	3696,999			
				Σ	412,26

Legenda:

DEŠTR.	deštruktívne riešenia
KONŠTR.	konštruktívne riešenia
PAS.	pasívne riešenia

Na základe výsledkov testovania môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza potvrdila. Štatisticky významne sa u žiakov najčastejšie objavovali pasívne riešenia konfliktov ($n=1735$; $f=46,9\%$) ako sme predpokladali, potom nasledovali konštruktívne ($n=1235$; $f=33,4\%$) a deštruktívne boli s najnižším výskytom ($n=727$; $f=19,7\%$). Môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný rozdiel a teda štatisticky významne najčastejšie sa vyskytovali pasívne riešenia konfliktov, potom konštruktívne riešenia a najmenej často boli zastúpené deštruktívne riešenia konfliktov. Všetky rozdiely boli štatisticky významné – signifikantné.

Subhypotéza H_{1A}: *Predpokladáme, že u žiakov – aktérov budú signifikantne častejšie zastúpené deštruktívne ako konštruktívne riešenia konfliktov.*

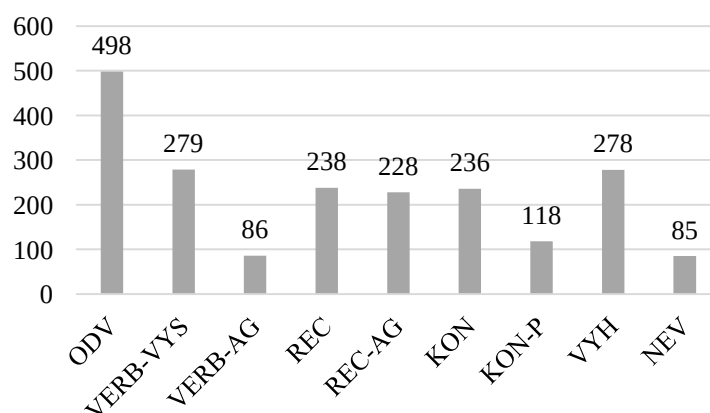
Tabuľka 6: Početnosť výpovedí žiakov – aktérov v jednotlivých kategóriách

kategória	n	f	kn	kf
DEŠTR.	552	26,98	552	26,98
KONŠR.	633	30,94	1185	57,92
PAS.	861	42,08	2046	100
Σ	2046	100		

Legenda:

n	početnosť	DEŠTR.	deštruktívne riešenia
f	relatívna početnosť	KONŠTR.	konštruktívne riešenia
kn	kumulatívna absolútna početnosť	PAS.	pasívne riešenia
kf	kumulatívna relatívna početnosť		

Graf 2: Početnosť výpovedí žiakov – aktérov v jednotlivých subkategóriách



Legenda:

ODV	odvolávanie sa na autoritu	REC	reciprocita
VERB-VYS	verbálne vysvetlenie	REC-AG	reciprocita s prvkami agresie
VERB-AG	verbalizovanie s prvkami agresie	VYH	vyhnutie sa, neriešenie
KON	efektívne konštruktívne riešenie	NEV	neviem posúdiť
KON-P	efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci		

Tabuľka 7: Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) výpovedí žiakov – aktérov

kategória	f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.	552	682	-130,00	16900	24,78
KONŠTR.	633	682	-49,00	2401,00	3,52
PAS.	861	682	179,00	32041	46,98
Σ	2046	2046			
Σ					75,28

Legenda:

DEŠTR. deštruktívne riešenia
 KONŠTR. konštruktívne riešenia
 PAS. pasívne riešenia

H_0 : Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je rovnomerné rozloženie početností. Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami nie je štatisticky významný vzťah.

H_A : Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je rozdielne rozloženie početností. Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný vzťah.

Výsledkom testovania H_0 pomocou Chí-kvadrátu sme dospeli k záveru, že vypočítaná hodnota je $X^2=75,28$, pri stupňoch voľnosti 2, na hladine významnosti $\alpha=0,05$ ($p=5,991$) aj $\alpha=0,01$ ($p=9,210$) môžeme konštatovať nepotvrdenie H_0 a môžeme prijať H_A .

Na základe výsledkov testovania môžeme konštatovať, že sa nám subhypotéza H_{1A} nepotvrdila. Štatisticky významne sa najčastejšie objavovali pasívne riešenia konfliktov ($n=861$; $f=42,08\%$), potom nasledovali konštruktívne ($n=633$; $f=30,94\%$) a až posledné boli deštruktívne ($n=552$; $f=26,98\%$). Môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný rozdiel.

Subhypotéza H_{1B} : *Predpokladáme, že u žiakov – pozorovateľov budú signifikantne najčastejšie zastúpené pasívne riešenia konfliktov.*

Tabuľka 8: Početnosť výpovedí žiakov – pozorovateľov v jednotlivých kategóriách

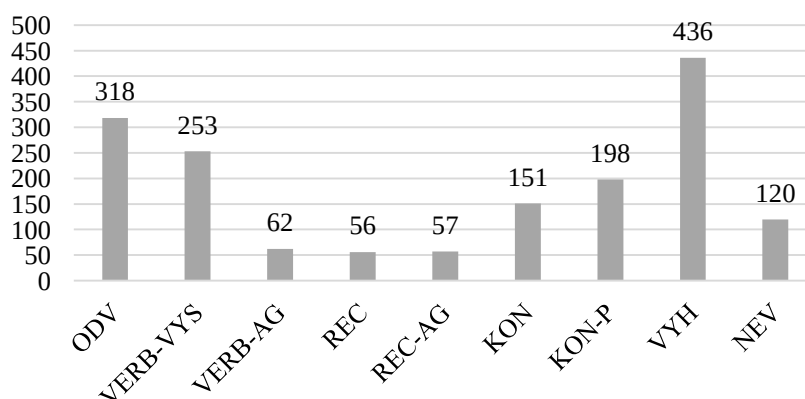
kategória	n	f	kn	kf
DEŠTR.	175	10,60	175	10,60
KONŠTR.	602	36,46	777	47,06
PAS.	874	52,94	1651	100,00
Σ	1651	100		

Legenda:

n početnosť
 f relatívna početnosť
 kn kumulatívna absolútna početnosť
 kf kumulatívna relatívna početnosť

DEŠTR. deštruktívne riešenia
 KONŠTR. konštruktívne riešenia
 PAS. pasívne riešenia

Graf 3: Početnosť výpovedí žiakov – pozorovateľov v jednotlivých subkategóriách

**Legenda:**

ODV odvolávanie sa na autoritu
 VERB-VYS verbálne vysvetlenie
 VERB-AG verbalizovanie s prvkami agresie
 KON efektívne konštruktívne riešenie
 KON-P efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci

REC reciprocita
 REC-AG reciprocita s prvkami agresie
 VYH vyhnutie sa, neriešenie
 NEV neviem posúdiť

Tabuľka 9: Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) výpovedí žiakov – pozorovateľov

kategória	f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.	175	550	-375,33	140874,9	255,98
KONŠTR.	602	550	51,67	2669,48	4,85
PAS.	874	550	323,67	104760,3	190,36
Σ	1651	1650,999			
Σ					451,19

Legenda:

DEŠTR. deštruktívne riešenia
 KONŠTR. konštruktívne riešenia
 PAS. pasívne riešenia

H_0 : Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je rovnomerné rozloženie početností. Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami nie je štatisticky významný vzťah.

H_A : Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je rozdielne rozloženie početností. Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný vzťah.

Výsledkom testovania H_0 pomocou Chí-kvadrátu sme dospeli k záveru, že vypočítaná hodnota je $X^2=451,28$, pri stupňoch voľnosti 2, na hladine významnosti $\alpha=0,05$ ($p=2,991$) aj $\alpha=0,01$ ($p=9,210$) môžeme konštatovať nepotvrdenie H_0 a môžeme prijať H_A . Na základe výsledkov testovania môžeme konštatovať, že sa nám subhypotéza H_{1B} potvrdila. Štatisticky významne sa najčastejšie objavovali pasívne riešenia konfliktov ($n=874$; $f=52,94\%$), potom nasledovali aktívne konštruktívne ($n=602$; $f=36,46\%$) a posledné boli deštruktívne ($n=175$; $f=26,98\%$). Môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný rozdiel.

Subhypotéza H_{1C} : *Predpokladáme, že medzi výpovedami žiakov z pozície aktéra a z pozície pozorovateľa budú signifikantné rozdiely v spôsobe navrhovaných riešení konfliktov.*

Tabuľka 9: Porovnanie frekvencie výskytu spôsobov riešenia konfliktov z pozície aktéra vs. pozorovateľa (celkové skóre a % podiel)

kategória	AKTÉR		POZOROVATEĽ	
	n	f	n	f
DEŠTR.	552	27%	175	10,6%
KONŠTR.	633	31%	602	36,5%
PAS.	861	42%	874	42,10%

Legenda:

DEŠTR. deštruktívne riešenia
 KONŠTR. konštruktívne riešenia
 PAS. pasívne riešenia

Tabuľka 10: Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) – spôsoby riešenia konfliktov z pozície aktéra vs. pozorovateľa v jednotlivých kategóriách

kategória	f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.-A	552	364	188,50	35532,25	97,75
DEŠTR.-P	175	364	-188,50	35532,25	97,75
Σ	727	727			
Σ					195,50
kategória	f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
KONŠTR.-A	633	618	15,50	240,25	0,39

KONŠTR.-P	602	618	-15,50	240,25	0,39
Σ	1235	1235			
Σ					0,78

kategória	f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
PAS.- A	861	868	-6,50	42,25	0,05
PAS.- P	874	868	6,50	42,25	0,05
Σ	1735	1735			
Σ					0,10

Legenda:

DEŠTR. A	deštruktívne riešenia – aktér	DEŠTR. P	deštruktívne riešenia - pozorovateľ
KONŠTR. A	konštruktívne riešenia – aktér	KONŠTR. P	konštruktívne riešenia - pozorovateľ
PAS. A	pasívne riešenia – aktér	PAS. P	pasívne riešenia - pozorovateľ

H_0 : Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je rovnomerné rozloženie početností. Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami nie je štatisticky významný vzťah.

H_A : Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je rozdielne rozloženie početností. Predpokladáme, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný vzťah.

H_0 sme testovali pre všetky tri skupiny riešení konfliktov v jednotlivých roliach - aktér vs. pozorovateľ. Výsledkom testovania H_0 pre deštruktívne riešenia konfliktov pomocou CHÍ-kvadrátu sme dospeli k záveru, že vypočítaná hodnota je $X^2=195,50$, pri stupňoch voľnosti 1, na hladine významnosti $\alpha=0,05$ ($p=3,841$) aj $\alpha=0,01$ ($p=6,635$). Môžeme konštatovať nepotvrdenie H_0 a môžeme prijať H_A . Výsledkom testovania H_0 pre aktívne konštruktívne riešenia konfliktov pomocou CHÍ-kvadrátu sme dospeli k záveru, že vypočítaná hodnota je $X^2=0,78$, pri stupňoch voľnosti 1, na hladine významnosti $\alpha=0,05$ ($p=3,841$) aj $\alpha=0,01$ ($p=6,635$). Môžeme konštatovať potvrdenie H_0 a odmietnutie H_A . Výsledkom testovania H_0 pre pasívne riešenia konfliktov pomocou CHÍ-kvadrátu sme dospeli k záveru, že vypočítaná hodnota $X^2=0,78$, pri stupňoch voľnosti 1, na hladine významnosti $\alpha=0,05$ ($p=3,841$) aj $\alpha=0,01$ ($p=6,635$). Môžeme konštatovať potvrdenie H_0 a odmietnutie H_A .

Na základe výsledkov testovania môžeme konštatovať, že sa nám subhypotéza H_{1C} potvrdila. Štatisticky významný rozdiel medzi rolou aktéra a rolou pozorovateľa je pri skupine deštruktívnych riešení konfliktov. V ostatných skupinách boli štatisticky nevýznamné rozdiely. Môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými spôsobmi navrhovaných riešení konfliktov je štatisticky významný rozdiel. Tento rozdiel je len pri skupine deštruktívnych riešení konfliktov.

1.6 Diskusia

Tak ako nás výsledky výskumu potešili, zároveň sme dospeli aj k negatívnym zisteniam. Potešujúce bolo najmä zistenie, že žiaci v nami vybranej vzorke neuprednostňujú deštruktívne riešenia konfliktov vo forme pomsty, odplaty, agresie a pod. Znepokojujúce je však zistenie, že žiaci v našej vzorke volia vo výraznej miere možnosť pasívneho riešenia (46,93%), ako je najčastejšie odvolanie sa na autoritu a následne vyhnutie sa, neriešenie situácie (pozri graf č. 1). Výsledky naznačujú, že žiaci radšej prenesú zodpovednosť za svoje správanie sa na autoritu, ako by mali situáciu riešiť prostredníctvom vlastných síl. Aj keď našim primárnym cieľom výskumu nebolo zisťovať úroveň morálneho vývinu podľa napr. Piagetovej, či Kohlbergovej teórie, naše výsledky ale potvrdzujú isté súvislosti s prechodom z heteronómnej k autonómnej morálke (Piaget, 1969). Naši respondenti vo veku od 10 do 13 rokov kladú pravdepodobne výrazný dôraz na názor autority, rešpektujú jej riešenie, akoby prenášajú zodpovednosť za svoje konanie na učiteľa, či rodiča. Istú paralelu nachádzame aj v Kohlbergovej teórii – v konvenčnej morálke, predovšetkým vo 4. štádiu, kedy u detí

v tomto veku dominuje zmysel pre povinnosť, orientácia na autoritu a úctivý postoj k nej (Kohlberg, 1964). Je dôležité zamyslieť sa nad otázkou, či v našom prípade nesprávne výchovné pôsobenie učiteľov, tzn. nahlásiť vždy problém učiteľovi a on ho bude následne riešiť nevedie žiakov k pasivite a v extrémnom ponímaní, či učitelia „nebrzdia“ žiakov k prechodu do ďalšieho štádia, aby sa na základe vlastného uváženia a rozhodnutia snažili definovať morálne hodnoty a princípy a uplatňovať ich bez ohľadu na vplyv autority.

Príspevok je predovšetkým zameraný na porovnanie morálneho usudzovania žiakov z pozície aktéra a z pozície pozorovateľa konfliktných situácií. V subhypotéze 1a sme predpokladali, že aktéri budú signifikatne častejšie voliť možnosť deštruktívneho riešenia konfliktov, čo sa nám nepotvrdilo. Signifikatne najviac žiakov volilo možnosť pasívneho riešenia konfliktov (42,08%). Návrhov deštruktívnych riešení bolo celkovo z pohľadu aktéra najmenej (26,98%). Ak sa však zameriame bližšie na výsledky v jednotlivých subkategóriách (pozri graf č. 2), zistujeme že najvyšší výskyt návrhov riešení bol v subkategórii odvolávanie sa na autoritu. Výsledky sú na jednej strane potešujúce, žiaci nevolia možnosť odplaty, pomsty – deštruktívneho riešenia, na druhej strane sa spoliehajú na riešenie konfliktu zo strany autority, učiteľa, či rodiča. Naše výsledky poukazujú na to, že deti z pozície pozorovateľa situácie, kde spolužiak ubližuje inému spolužiakovi alebo ničí jeho prácu, oklame ho alebo ho okradne, najčastejšie by sa vyhli riešeniu, či pomoci, nechali by vyriešenie problému na samotných aktéroch príbehu, dokonca by si to ani nevšimli. Výsledky naznačujú, že už u detí v pubertálnom veku je nevšímavosť voči problémom iných prirodzená, podobne ako je to v súčasnej dobe častokrát u dospelých. Je zarážajúce a smutné, že v rámci jednotlivých subkategórií by najčastejšie deti z pozície pozorovateľa volili možnosť vyhnutia sa, neriešenia (pozri graf č. 3).

2 ZÁVER

Súhrnné zistenia v príspevku naznačujú vysoký výskyt pasívnych riešení konfliktov z pozície aktéra, ale aj pozorovateľa konfliktných situácií. Vyvstávajú znepokojujúce otázky: Sú súčasné deti vedené k vyhýbaniu sa pomoci priateľovi, spolužiakovi samotnými rodičmi? Opakujú súčasné deti vzorce správania svojich rodičov v podobných situáciách? Sú súčasné deti vedené k tomu, aby sa riadili známym porekadlom „Čo ťa nepáli – nehas?“ Staré známe pomoc blížnemu sa vytráca, nastupuje prílišná orientácia na samého seba. Je zrejmé, že výskumné zistenia potrebujú overenie na väčšom počte respondentov v zastúpení viacerých slovenských regiónov. Ak by sa však naše výskumné zistenia potvrdili – vysoké percento pasívnych návrhov riešení konfliktných situácií, vytvára sa priestor pre posilnenie morálky formou programov zameraných na rozvoj morálnych kompetencií detí.

Použitá literatúra:

1. FERKOVÁ, Š. Test morálneho usudzovania – predbežné overovanie a výsledky predvýskumu. In *Sapere Aude*, 2016: nové výzvy pedagogiky a psychologie. [CD-ROM] Hradec Kralove : Magnanimitas. 2016. s. 250-259
2. FERKOVÁ, Š. Možnosti skúmania morálnych postojov detí a dospelých. In *Prevenica*. Roč. 15, č. 1, 2016. s. 43 – 50.
3. KOHLBERG, L. Development of Moral Character and Moral Ideology. [online], In HOFFMAN, M. L., HOFFMAN, L. W. *Review of Child development Research*. New York : Russel sage Foundation, 1964. p. 383 – 432. [cit. 2011-09-01]. Dostupné z: <https://books.google.sk>
4. KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I. *Test morální zralosti osobnosti*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy. 1983. 56 s.
5. KREBS, D. L. et al. *The Origins of Morality. An Evolutionary account*. Oxford : University Press. 2011. ISBN 978-0199778232

6. LAJČIAKOVÁ, P. *Psychológia morálky*. Brno : Akademické nakladatelství CERM. 2008. 91 s. ISBN 978-80-7204-569-3
7. RÁCZOVÁ, B., BABINČÁK, P. *Základy psychológie morálky*. [online], Košice: UPJŠ. 2009. 130 s. ISBN 978-80-7097-786-6. [cit. 2015-10-03]. Dostupné z: <http://www.ff.unipo.sk/psymoral>

Kontakt

Mgr. Štefánia Ferková, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

+421 910/163 981, email: ferkova@fedu.uniba.sk

VPLYV SOCIÁLNYCH SIETÍ NA VOĽNÝ ČAS ŽIAKOV

SOCIAL NETWORKING IMPACT LEISURE TIME PUPILS

Ivan Čavojský

Abstrakt

V živote človeka a najmä detí v tomto prípade žiakov primárneho vzdelávania rastie význam medziľudskej komunikácie ako formy sociálneho styku, ktorej úlohou je zdieľanie informácií rôzneho druhu. Komunikácia môže byť bezprostredná, tvárou tvár, avšak stále častejšie sprostredkujú informácie média, sociálne siete. Nové formy komunikácie sa stali súčasťou každodenného života nás všetkých no predovšetkým dospelujúcej mládeže a aj žiakov primárneho vzdelávania. V príspevku sa autor zaoberá teoretickými poznatkami a charakteristikou pojmov z pedagogiky voľného času a sociálnymi sieťami, ktoré majú vplyv na voľný čas žiakov primárneho vzdelávania. Autor v článku charakterizuje pojmy voľný čas, sociálne siete a vplyv sociálnych sietí na trávenie voľného času žiakov primárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: *sociálne siete, voľný čas, žiak, primárne vzdelávanie*

Abstract

In human life and in particular children, in this case the pupils of primary education of the growing importance of interpersonal communication as a form of social intercourse with the task of sharing information of all kinds. Communication can be a direct, face to face, but more often they communicate media, social networks. New forms of communication have become part of everyday life for all of us but especially adolescents and even students of primary education. In the article the author deals with the theoretical knowledge and the definition and characteristics of free time pedagogy and social networks that have an impact on leisure time of students of primary education. The authors characterize the concepts of leisure, social networks and social impact on the leisure of pupils of primary education.

Keywords: *social networking, leisure time, pupils, primary education*

1 VOĽNÝ ČAS

Podľa Kratochvílovej (2010) podstatnú úlohu z psychologického hľadiska zohráva: „*individuálny vzťah, ktorý je spojený s prežívaním voľného času – ako času voľnosti, slobody, uspokojenia, radosti, naplnenia – a prejavuje sa v názoroch, postojoch, konaní*“. *Rozhodujúce je subjektívne prežívanie voľného času s charakteristickými postojmi „chcem“ a „môžem“, oproti povinnému „musím“.*

Pre harmonický rozvoj osobnosti by bolo ideálne, ak by bol voľný čas detí napĺňaný činnosťami odpočinkovými, aj rekreačnými, rovnako aj záujmovými. Všestranne strávený voľný čas je opakom rutinnej pracovnej činnosti.

A čo je to ten voľný čas? Potrebujeme ho všetci na regeneráciu fyzických a psychických síl, ako čas oddychu, uvoľnenie sa po škole, či práci, ako slobodný časový priestor na stretnutia s kamarátmi, priateľmi, na seberealizáciu v aktivitách podľa vlastných potrieb, záujmov, predstáv a hodnôt. Do voľného času zahŕňame aj činnosti ako športové hry, umenie, literatúru, kultúru, masmédiá, dobrovoľné aktivity, profesionálne rekreačné aktivity a podobne.

Dumazedier (1966) voľný čas chápe ako: „*Voľný čas je komplex aktivít mimo pracovných, spoločenských záväzkov, ktorými sa jednotlivec zaoberá zo svojej vôle, aby si buď oddýchol, zabavil sa alebo slobodne zdokonaľoval svoju tvorivú kapacitu.*”

Dôležitosť voľnočasových aktivít z hľadiska psychologického, kognitívneho a fyzického rozvoja mladých ľudí je známa. Vhodné využitie voľného času je prevenciou pred zneužívaním drog, delikvenciou mladistvých a inými formami správania. V súčasnosti, v dobe elektronických médií, je čoraz ťažšie nájsť si voľný čas na oddych. Práca často presahuje do času odpočinku, na strane druhej, hlavne deti a mládež, nevedia aktívne tráviť svoj voľný čas a tak dochádza k nárastu sociálno - patologických javov. Nielen rodina, ale aj škola zohrávajú dôležitú úlohu v podpore kvalitného trávenia voľného času.

1.1 Funkcie voľného času

Voľný čas a výchova vo voľnom čase plní niekoľko funkcií. Možno ich analyzovať z rôznych hľadísk: zdravotného, sociologického, filozofického a ekonomického.

- zdravotno - hygienická funkcia, je kompenzáciou pracovných a študijných povinností žiaka a jeho povinností v rodine. Vytvára podmienky pre regeneráciu fyzických a psychických síl v oddychu, rekreácii a zábave;
- formatívno - výchovná funkcia, ktorá formuje a rozvíja osobnosť, prispieva k budovaniu charakteru osobnosti, k vytváraniu pozitívnych hodnôt, k budovaniu hodnotového rebríčka, k rozvoju záujmov, schopností a návykov vo voľnom čase;
- sebarealizačná funkcia, je ktorá umožňuje uspokojovať potreby, záujmy, individuálne predpoklady a schopnosti žiakov prostredníctvom aktivít a činností podľa vlastného výberu;
- socializačná funkcia, vytvára podmienky. Existuje tu možnosť pri rôznych podujatiach osvojenia si spoločenských noriem a vzorov správania v prirodzených životných situáciách;
- preventívna funkcia, je ochrana pred konzumným životným štýlom a „prázdny“ trávením voľného času. Prevencia spočíva aj v ochrane pred negatívnymi spoločenskými javmi ako sú napríklad drogy, násilie a podobne. (Kratochvílová, 2010)

2 SOCIÁLNE SIETE

Sociálne siete sa stali základnými prvkami ľudskej civilizácie, keďže moderné cestné, verejné a komunikačné siete sú dnes neodmysliteľnou súčasťou každodenného bežného života každého z nás. Internetovú sieť používa mnoho ľudí každý deň na celom svete a to má dopad na sociálne vzťahy medzi ľuďmi. Pred niekoľkými rokmi sa pojem sociálna sieť v tomto spojení ešte ani nepoužíval, ale v súčasnej dobe je významným a celosvetovým trendom na Internete. Neustále sa rozširujúcou dostupnosťou internetového pripojenia sa k tejto službe dostane viac a viac ľudí a hlavne žiakov.

Sociologický slovník charakterizuje sociálnu sieť ako: „*množinu sociálnych subjektov prepojených s mennými vzťahmi. Subjekty sú uzlovými bodmi siete, vzťahy sú vyjadrené spojnicami bodov.*“ (Jandourek, 2007)

Zo všeobecného hľadiska sú sociálne siete podľa Mitchella (1969) chápané ako: „*špecifická väzba medzi definovanou skupinou ľudí. Charakter väzieb v sociálnych sieťach môže byť použitý k interpretácii týchto väzieb.*“

Vznik sociálnych sietí podmieňuje určité väzby medzi jednotlivými členmi. Tieto väzby môžu byť napríklad profesia, spoločné záľuby, ale najčastejšou väzbou je priateľstvo, kamarátstvo.

Základnými vlastnosťami sociálnych sietí je:

- portál, ktorý umožňuje užívateľovi definovať zoznam iných užívateľov, s ktorými sa užívateľ môže spojiť, respektíve vytvoriť komunikačný kanál;
- užívateľ môže vytvoriť svoj verejný profil, alebo aspoň zdieľať informácie osobného typu ako napríklad meno, adresa, jeho záujmy a podobne;
- užívateľ dokáže prezerať profily a prepojenia iných používateľov sociálnej siete a takisto môže posilať súkromné pozvánky, pridávať komentáre a podobne.

Okrem týchto základných možností ponúkajú nové a moderné sociálne siete aj mnoho ďalších zaujímavých funkcií. Najvyužívanejšou a najznámejšou je pravdepodobne komunikácia medzi jednotlivými členmi, tzv. „chat“.

2.1 Druhy sociálnych sietí

V súčasnosti existuje už veľké množstvo sociálnych sietí. Najznámejšie a tiež najpopulárnejšie vo svete okrem iných sú:

1. Facebook
2. YouTube
3. LinkedIn
4. Twitter
5. Pokec
6. Skype
7. Instagram

Samozrejme existuje nespočetné množstvo sociálnych sietí. Môžeme povedať, že na Slovensku a okolitých krajinách sú tieto sociálne siete najpoužívannejšie. Samozrejme v zahraničí a v niektorých iných krajinách majú svoje sociálne siete, ktoré predstavujú využitie pre obyvateľov danej krajiny.

2.2 Typy sociálnych sietí

V súčasnosti je spoločnosť najviac ovplyvnená najmä z hľadiska internetu, ktorý predstavuje silu, ktorá kvázi „hýbe“ svetom. Vieme si predstaviť rôzne špecifiká ktoré do tejto oblasti spadajú a taktiež sociálne siete, ktoré majú veľký vplyv na voľný čas detí a na ich plnohodnotné trávenie času. Existuje mnoho druhov sociálnych sietí, ktoré je možno rozdeliť na jednotlivé typy. Tieto typy sú:

Informačné – predstavujú tie sociálne siete, v ktorých sa nachádza zloženie ľudí, ktorí hľadajú odpovede na každodenné problémy zo života. Pod týmto sa rozumejú otázky a odpovede týkajúce sa v spojení s firmami, bankami a inými spoločnosťami, ktoré prostredníctvom sociálnych sietí môžu komunikovať so svojimi zákazníkmi;

Profesijné – predstavujú taký druh sociálnych sietí, kde môžu zamestnanci pokročiť vo svojej pracovnej kariére alebo odvetví. Daný druh sociálnych sietí slúži na komunikáciu medzi zamestnancami a zamestnávateľom a taktiež medzi firmou a zákazníkmi;

Vzdelávacie – sú zamerané na skupiny študentov, ktorí chcú medzi sebou spolupracovať napríklad na akademických projektoch, výskumoch, komunikovať s učiteľmi prostredníctvom rôznych spolkov. Daný typ sociálnych sietí sa stáva čoraz viac populárnejším vo vzdelávacom systéme;

Koníčky - sociálna sieť koníčky, je sieť kde sa nachádza množstvo ľudí, ktorí si chcú zdieľať svoje záujmy a záľuby z ľuďmi z celého sveta. Patrí medzi najobľúbenejšie a najžiadanejšie.

Novinky – sociálna sieť, kde užívatelia môžu vidieť a publikovať rôzne novinové články, postupy, komentáre a podobne. Patrí sem množstvo webových stránok, ktoré vytvárajú rôzny zaujímavý obsah, ktorý by mal byť kontrolovaný aby nevytvoril zhuk plný reklám.

Dostupné na: www.gjgt.sk/digitalna_studovna/nos/2012/80_Vplyv_socialnych_sieti.doc

3 VPLYV SOCIÁLNYCH SIETI NA ŽIAKA

V dnešnej dobe medzi žiakmi vládne Internet a s ním používanie sociálnych sietí vo veľkej miere. Všade dnes počúvame: „Všetko je na webe!“ a z časti je táto fráza pravdivá. Informácie rôzneho druhu je možné nájsť na Internete niekoľkými kliknutiami a údaje o kamarátoch, známych a rodine sa dajú ľahko vyhľadať práve na spomínaných sociálnych sieťach. Účinok Internetu na mládež môže byť pozitívny ale aj negatívny zároveň.

V novodobej spoločnosti je úplne odlišný spôsob trávenia voľného času než to bývalo v minulosti. Z každodenných činností ako napríklad čítanie kníh, prechádzok, hraní sa na dvore s kamarátmi sa stala minulosťou. Najmodernejším spôsobom trávenia voľného času je zobudiť sa, zapnúť počítač a vypnúť ho až večer, keď deti idú spať.

Využívanie sociálnych sietí je na druhom mieste v rebríčku hodnôt. Na sociálnych sieťach môžu byť deti 24 hodín denne on-line a stále sa tam niečo deje. Nie je to ako čítanie kníh, alebo pozeranie TV, kde ak sa kniha alebo film skončí, tak prídu správy alebo nuda.

Podľa Tlačovej agentúry Slovenskej republiky zo 14.11.2008 by žiaci na základných školách i študenti stredných škôl mali mať minimálne tri hodiny telesnej výchovy týždenne. Šport zohráva kľúčovú úlohu v harmonickom fyzickom a duševnom rozvoji detí. Približne štvrtina všetkých žiakov v celej Európskej únii má v dôsledku sedavého spôsobu života a nesprávnych stravovacích návykov podľa správy problémy súvisiace s obezitou. Podľa štatistik má v EÚ 14 miliónov ľudí nadváhu. Trpí ňou každé štvrté dieťa a ročne pribudne 400.000 nových prípadov nadváhy či obezity. Dostupné na: www.tasr.sk

Veľký počet hodín strávených na sociálnych sieťach sa prejavuje aj čitateľskou negramotnosťou. Z meraní, ktoré robila organizácia PISA 2009 vyplýva, že vyše 22 % skúmaných nezvláda čitateľskú gramotnosť a okolo 77 % sa pohybuje v priemerných hodnotách, pričom nevidieť zlepšujúce sa výsledky. Pri položení otázky, čo žiaci doma čítajú, väčšina z nich uvádzala sociálnu sieť Facebook.

Vplyvom sociálnych sietí je aj nebezpečenstvo závislosti na počítači, sociálnych sieťach. Niektorí žiaci si závislosťou často zaplňajú potreby ako nedostatok pozornosti rodičov, chýbajúce kamarátske vzťahy v realite a podobne. K vzniku závislosti tiež prispievajú niektoré osobnostné črty žiaka (úzkostlivosť a hanblivosť) a kvalita jeho vzťahov. Vo virtuálnom svete zrazu zažívajú pocit kontroly nad svojím svetom, ktorý si môžu utvárať podľa seba. Medzi príčiny, ktoré sa môžu podieľať na vzniku závislostí, môžeme zaradiť:

- nudu;
- neúspech v skutočnom živote, problémy v škole;
- rodičovský vzor, teda ako rodičia trávia svoj voľný čas;
- veľký nezáujem ich rodiny, hlavne rodičov a s tým spojené konflikty v rodine;
- chýbajúce kamarátske vzťahy;
- nízke sebavedomie a psychologické problémy žiakov.

Do centra pozornosti človeka vstupujú informačné a komunikačné technológie, ktoré mu umožňujú vstupovať do virtuálneho sveta. Svet médií vytvára „realitu“, pohlcuje človeka množstvom informácií. (Rajský, 2009)

Sociálne siete sú fenoménom 21. storočia. Sú nesmierne lákavé pre každú vekovú skupinu. Majú za následok stratu reálnych vzťahov, ktoré sú nahradené povrchnými, umelo vytvorenými vzťahmi na internete. Žiaci ako používatelia internetu stratili zábrany a mnohí z nich ani len netušia o etikete pre užívateľov internetu. Dokonca o nej nevedia ani mnohí rodičia a tak nemôžu poučiť svoje deti. Etiketa pre užívateľov internetu je súbor pravidiel slušného správania na internete. Za porušovanie tejto etikety sa považuje možno naoko celkom nevinné zavádzanie ľudí, klamanie, vymýšľanie si nových identít a podobne. Eckertová a kol. (2013)

Použitá literatúra

1. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*. 2.vydanie. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
2. DUMAZEDIER, J. *Voľný čas*. Sociologický časopis. č.4, 1966.
3. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2007. s. 288. ISBN 8073672693.
4. MITCHELL C.J. *Social Networks in Urban Settings*. Social Networks in Urban Settings. Manchester : Manchester University Press, 1969, s. 333.
5. RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2009. 205 s. ISBN 978-80-8082-297-2.
6. ECKERTO VÁ, L. a kolektív. *Bezpečnosť detí na internetu*. Computer Press : Brno, 2013. s.224. ISBN 9788025138045.
7. www.gjgt.sk/digitalna_studovna/nos/2012/80_Vplyv_socialnych_sieti.doc
8. www.tasr.sk

Kontaktné údaje

Mgr. Ivan Čavojský, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická Fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Tel: +421/2/50222155

email: cavojsky@fedu.uniba.sk

METODY WPROWADZANIA ZMIAN W OŚWIACIE: PRÓBA SYSTEMATYZACJI POJĘĆ

METHODS OF PLANNED CHANGE IN EDUCATION: AN ATTEMPT TO SYSTEMATIZE THE CONCEPTS

Bartosz Atroszko

Abstrakt

Celem artykułu jest usystematyzowanie pojęć związanych z wprowadzaniem zmian w oświacie. Pojęcia odnoszące się do zmieniania oświaty, takie jak rewolucja edukacyjna, reforma czy innowacja, często są używane w sposób mało konsekwentny i nieprecyzyjny. Utrudnia to rzeczową debatę na temat zmian w szkolnictwie i jest przeszkodą w rozwoju wiedzy pedagogicznej. Z drugiej strony edukacja jest tworem ludzkim *par excellence*, opartym na interpretacjach rzeczywistości społecznej i podlegającym ciągłym interpretacjom. Można przypuszczać, że w związku z tym używanie w pedagogice precyzyjnej, ścisłej terminologii – zbliżonej do tej używanej w ramach nauk przyrodniczych - jest po prostu niemożliwe.

Wyrazy kluczowe: *reformy, rewolucja edukacyjna, innowacje, oświata, transformacja, ewaluacja w edukacji.*

Abstract

This article aims to systematize the concepts related to the implementation of changes in education. These concepts, such as educational revolution, reform or innovation, are often used in a way that is inconsistent and imprecise. This makes it difficult to have substantive debate on the changes in education and is an obstacle to the development of pedagogical knowledge. On the other hand, education is a human creation *par excellence*, based on the interpretations of social reality and subject to constant reinterpretation. It can be assumed that using precise, strict terminology in pedagogy - similar to that used in the context of the natural sciences - is simply impossible.

Keywords: *reform, educational revolution, innovation, education, transformation, evaluation in education.*

*Fakty istnieją tylko tam, gdzie nie ma ludzi (...).
Kiedy oni się pojawiają, są już tylko interpretacje.¹*

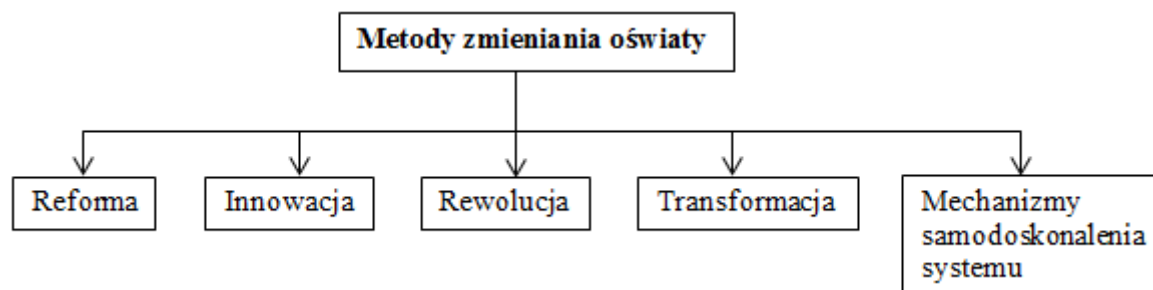
- Stanisław Lem

1 WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest usystematyzowanie pojęć dotyczących wprowadzania zmian w oświacie. Na użytek niniejszej pracy wyróżniono następujące metody zmieniania oświaty: 1) rewolucje, 2) reformy, 3) innowacje, 4) transformacje, 5) mechanizmy samodoskonalenia systemu (rysunek 1). Każda z tych metod zostanie krótko scharakteryzowana. Punktem wyjścia do wyróżnienia wyżej wymienionych sposobów przekształcania oświaty jest praca J. Szczepańskiego pt. *Reformy, rewolucje, transformacje*. W publikacji tej autor wyróżnił i

¹ S. Lem, *Śledztwo*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1969, s. 161.

opisał podstawowe sposoby przekształcania rzeczywistości społecznej. Oprócz trzech tytułowych metod, uwzględnionych przez J. Szczepańskiego, na potrzeby niniejszego artykułu dodane zostały również dwie inne metody: innowacje oraz mechanizmy samodoskonalenia systemu. Te drugie pojęcie występuje co prawda u J. Szczepańskiego, ale pojawia się ono niejako na marginesie głównego wywodu pracy i temat ten nie jest rozwijany.



Rysunek 1. Metody zmieniań oświaty.

Niemal we wszystkich państwach świata systemy szkolnictwa są obecnie reformowane lub były reformowane w ostatnich latach,² zaś przeprowadzanie reform świadczy – jak nietrudno się domyśleć - o braku satysfakcji z istniejących rozwiązań organizacyjnych, programowych etc. Należy jednakże zauważyć, że niezadowolenie ze szkolnictwa i podejmowanie prób jego reformy nie jest wcale zjawiskiem nowym. Wręcz przeciwnie, historia szkolnictwa związana jest nierozdzielnie z jego krytyką i nieustannymi próbami reform. K. Przyszczykowski zauważył, że edukacja *była, jest i będzie problemem, który wzbudza wiele emocji*, zaś emocje te wynikają ze znaczenia, jakie edukacji się przypisuje oraz z *rozczarowań, jakie często niesie*.³ Warto pamiętać, że opinia na temat szkolnictwa i potrzebnych w nim zmian jest zależna od indywidualnego punktu widzenia i przyjmowanych wartości osoby, która te opinie wyraża. Jak zauważyli K. Robinson i L. Aronica edukacja *ma różne znaczenie dla różnych ludzi*, w zależności od wyznawanych wartości, kultury czy światopoglądu.⁴ Jest ona również silnie powiązana ze sferą polityki oraz ideologii.⁵

2 REWOLUCJA EDUKACYJNA

W naukach społecznych pojęcie *rewolucji* jest rozumiane jako radykalna zmiana, której celem jest eliminacja istniejącego ładu i zastąpienia go nowym ładem.⁶ Natomiast pojęcie *rewolucji edukacyjnej* jest dosyć niejasne. Występuje ono w literaturze pedagogicznej, jednak nie jest ono nigdzie definiowane. Przykładowo autorzy książki *Rewolucja w uczeniu* nie definiują tytułowego pojęcia *rewolucji*, wskazując po prostu na zmiany społeczne, technologiczne i gospodarcze oraz powiązane z nimi przemiany w dziedzinie edukacji.⁷ J. Szczepański sugeruje, że jest to pojęcie czysto teoretyczne, niemające faktycznie odzwierciedlenia w rzeczywistości szkolnej. Przyjmuje on, że rewolucją w dziedzinie edukacji byłaby całkowita zmiana istniejącego porządku w tej dziedzinie. Rewolucyjną zmianą edukacyjną byłaby – zdaniem tego autora - deskolaryzacja społeczeństwa zaproponowana przez I. Illicha, w

² M. Mourshed, Ch. Chijioke, M. Barber, *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company, 2010, s. 10.

³ K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012, s. 9.

⁴ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków: Wydawnictwo Element, 2015, s. 15.

⁵ P. Zamojski, *Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki*. [w:] „Paradygmaty współczesnej dydaktyki”, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 124-134.

⁶ J. Szczepański, *Reformy, rewolucje, transformacje*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1999, s. 68.

⁷ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2003.

wyniku której nastąpiłaby całkowita eliminacja szkoły jako instytucji. Natomiast wszystkie pozostałe zmiany dążące do ulepszenia szkolnictwa były i są reformami.⁸ Warto zauważyć, że pogląd ten nie jest powszechnie podzielany. Inaczej widzi to Z. Kwieciński i inni autorzy, którzy utożsamiają idee I. Illicha z radykalnym ruchem reformatorskim.⁹ Z kolei A. Ćwikliński nie uważa wcale pojęcia rewolucji edukacyjnej za pojęcie jedynie teoretyczne. Autor ten twierdzi, że w XX wieku w Polsce odbyły się dwie rewolucje edukacyjne, a więc sytuacje w których Polska musiała tworzyć swój system edukacyjny niemal od podstaw.¹⁰ Pierwsza rewolucja edukacyjna miała miejsce po zakończeniu I Wojny Światowej i odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 r. Stworzono wtedy polski system edukacyjny, który zastąpił na ziemiach II Rzeczypospolitej trzy różne systemy obowiązujące w czasie zaborów. Druga rewolucja edukacyjna rozpoczęła się na przełomie 1944 i 1945 r. i związana była ze stworzeniem nowego, komunistycznego systemu szkolnictwa Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.¹¹

3 REFORMY

Reformy – w przeciwieństwie do rewolucji - zachowują istniejący ład, nie dążą do całkowitej zmiany, lecz jedynie do ulepszenia systemu.¹² Charakteryzują się tym, że nie są zmianami radykalnymi, lecz stopniowo i celowo wprowadzanymi.¹³ Reformy oświaty są zmianami wysoko zorganizowanych instytucji, ponieważ szkoły organizują zjawiska bardzo złożone oraz bardzo trudne do uregulowania, jakimi są procesy uczenia się, nauczania i przede wszystkim wychowania dzieci i młodzieży.¹⁴ W. Okoń definiuje pojęcie reformy szkolnej następująco: *zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych*.¹⁵

Poszczególni badacze wyróżniają różne kategorie reform oświaty. Przykładowo C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz wyróżniają reformy całościowe (przebudowa całego systemu szkolnego) i reformy cząstkowe. Reformy szkolne cząstkowe dzielą się z kolei na strukturalne, programowe i metodyczne.¹⁶ Autorzy ci dzielą reformy również na: 1) odgórne (przygotowywane przez władze oświatowe), oraz na 2) reformy oddolne (opracowywane oraz realizowane przez nauczycieli).¹⁷ B. Śliwerski wymienia cztery strategie reformowania oświaty dotychczas stosowane w Polsce. Są to: 1) *basis-upward* – oddolne inicjatywy, zmiany projektowane przez samych nauczycieli np. programy autorskie czy klasy autorskie w szkołach publicznych, 2) *sandwich* – zachęcanie nauczycieli przez ministerstwo do wdrażania ich własnych projektów przy wsparciu organizacyjnym i prawnym MEN np. tworzenie publicznych szkół eksperymentalnych, 3) *keil* – inicjowanie przez metodyków i doradców skupionych przy ośrodkach doskonalenia nauczycieli zmian programowo-metodycznych, 4)

⁸ J. Szczepański, dzieło cytowane, s. 23.

⁹ Z. Kwieciński, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 33/34, Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2012, s. 116.

¹⁰ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2005, s. 288.

¹¹ Tamże, s. 289.

¹² J. Szczepański, dzieło cytowane, s. 22-23.

¹³ M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, s. 16.

¹⁴ J. Szczepański, dzieło cytowane, s. 20.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 349.

¹⁶ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 154.

¹⁷ Tamże, s. 154.

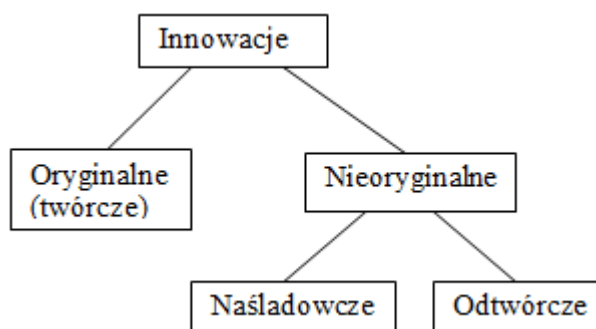
multiple-nucleus – inicjowanie różnych zdecentralizowanych rozwiązań edukacyjnych np. publiczne szkoły autorskie lub edukacja domowa.¹⁸ Z kolei Z. Kwieciński wymienia cztery strategie reformy demokratyzującej i humanizującej oświatę: 1) model epidemii sterowanej, 2) model dyfuzji (czyli przenikania i rozprzestrzenienia się), 3) model gwałtownej zmiany indukcyjnej (czyli zmiany wzbudzonej z zewnątrz), 4) model planowej zmiany kooperacyjnej, a więc opartej na ogólnospołecznym współdziałaniu.¹⁹

4 INNOWACJE EDUKACYJNE

Słowo *innowacja* pochodzi od łacińskiego *innovatio* i oznacza proces wprowadzania czegoś nowego, ale też rzecz nowo wprowadzoną.²⁰ R. Schulz wyróżnił trzy podstawowe zakresy znaczeniowe pojęcia *innowacja*: 1) w sensie czynnościowym oznacza operację zmieniania, 2) w sensie rzeczowym oznacza przedmiot będący składnikiem kultury, 3) w sensie atrybutywnym jest synonimem twórczego działania.^{21 22}

Do języka polskiej nauki pojęcie innowacji wprowadził Z. Pietrasiński, który jest też autorem pierwszej, klasycznej już dzisiaj, definicji innowacji: *Innowacje są to zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp.*²³ B. Przyborowska przyznaje, że *innowacyjność* oraz *innowacja* nie są pojęciami rozumianymi jednoznacznie.²⁴ Podobnego zdania jest Z. Pietrasiński.²⁵ W literaturze przedmiotu można spotkać definicje innowacji bardzo ogólne np. *Innowacje to wszelkie wartości kulturowe, które w danych warunkach przestrzennych i czasowych są traktowane przez ludzi jako nowe.*²⁶ Zgodnie z tak sformułowaną definicją, innowacja znaczy tyle co *nowość, nowinka, coś nowego*²⁷ i jest po prostu synonimem nowości.

Z. Pietrasiński podzielił innowacje, ze względu na kryterium oryginalności, na 1) innowacje oryginalne (twórcze), 2) innowacje nieoryginalne. Z kolei innowacje nieoryginalne podzielił na naśladowcze i odtwórcze.²⁸ Stworzenie wynalazku jest innowacją twórczą. Twórczą innowacją – zdaniem Z. Pietrasińskiego – będzie też jego



Rysunek 2. Podział innowacji ze względu na kryterium oryginalności według Z. Pietrasińskiego.

¹⁸ B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 103-130.

¹⁹ Z. Kwieciński, *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2011, s. 21.

²⁰ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, 1998, s. 15.

²¹ Tamże, s. 17.

²² R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 108.

²³ Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 9.

²⁴ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013, s. 49.

²⁵ Z. Pietrasiński, dzieło cytowane, s. 8.

²⁶ B. Przyborowska, dzieło cytowane, s. 49.

²⁷ Tamże, s. 49.

²⁸ Z. Pietrasiński, dzieło cytowane, s. 15.

pierwsze, pionierskie zastosowanie. Natomiast użycie tego wynalazku w innej organizacji czy upowszechnienie jego stosowania jest już innowacją naśladowczą. Jak zauważa autor, paradoksalnie dopiero te naśladowcze innowacje zapewniają pełne wykorzystanie potencjału danego wynalazku i zwiastują polepszenie warunków życia ogółu społeczeństwa.²⁹

Z. Pietrasiński podzielił innowacje, ze względu na liczbę osób zaangażowanych w proces innowacyjny, na 1) innowacje niesprężone, 2) innowacje sprężone. Innowacje niesprężone to takie, których wprowadzenie nie przekracza uprawnień i mocy sprawczej jednego człowieka. Przykładowo mogą to być usprawnienia pracy robotnika dokonywane przez niego samego na swoim miejscu pracy. Z kolei innowacją sprężoną nazwiemy taką zmianę, która jest dziełem pewnej liczby osób lub nawet organizacji czy instytucji. Cechę innowacji sprężonych jest to, że wymagają one uzgadniania poczynań wszystkich zainteresowanych stron. Innowacje sprężone, ze względu na kierunek ich sprężenia względem osoby bezpośrednio zainteresowanej jej wprowadzeniem, dzielą się na: 1) innowacje sprężone w górę (zależne od wyższych instancji), 2) innowacje sprężone w dół (zależne od podległych jednostek), 3) innowacje sprężone poziomo (zależne od jednostek organizacyjnie równorzędnych), 4) innowacje sprężone wielokierunkowo (łącznie w kilku wymienionych kierunkach).³⁰

C. Christensen, wybitny badacz innowacyjności, podzielił innowacje na trzy kategorie: 1) innowacje przełomowe, inspirujące (*empowering*) – kreują one nowe, masowe rynki, a wraz z nimi nowe możliwości zatrudnienia i kreowania wartości, 2) innowacje podtrzymujące (*sustaining*) – polegają one na tworzeniu nowych, lepszych modeli istniejących produktów, nie zmieniając logiki pierwotnej innowacji przełomowej, 3) innowacje wydajnościowe (*efficiency*) – polegają one na wytwarzaniu produktu coraz niższym kosztem.³¹ Warto zauważyć, że wprowadzane innowacje – w zależności od ich rodzaju – mogą mieć zgoła odmienny wpływ np. na rynek pracy czy na gospodarkę. O ile innowacje przełomowe tworzą nowe rynki i możliwości zatrudnienia, o tyle innowacje wydajnościowe przyczyniają się (poprzez automatyzację produkcji) do zmniejszenia ilości miejsc pracy i popytu na siłę roboczą.³²

Z kolei innowacje edukacyjne (pedagogiczne) stanowią kategorię innowacji tworzonych i użytkowanych w sferze kształcenia oraz wychowania.³³ W. Okoń definiuje innowację pedagogiczną w następujący sposób: *zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym*.³⁴ Autor ten precyzuje, że zmiany te dotyczą: 1) pracy nauczycieli i uczniów, 2) treści programowej, 3) warunków materialno-społecznych pracy szkolnej.³⁵ C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz definiują innowację pedagogiczną, że jest to *istotna zmiana jakiegoś systemu czy instytucji oświatowej w celu jej ulepszenia*.³⁶ Podobnie jak miało to miejsce w przypadku reform, poszczególni badacze wyróżniają różne kategorie innowacji pedagogicznych. Przykładowo B. Przyborska wyróżnia innowacje

²⁹ Tamże, s. 15-16.

³⁰ Tamże, s. 17-19.

³¹ E. Bendyk, *Innowacje w kryzysie. Paradoksy rozwoju* [w:] „Świt innowacyjnego społeczeństwa. Trendy na najbliższe lata”, red. P. Zadura-Lichota, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2013, s. 98-99.

³² Tamże, s. 98-99.

³³ B. Przyborska, dzieło cytowane, s. 49.

³⁴ W. Okoń, dzieło cytowane, s. 147.

³⁵ Tamże, s. 147.

³⁶ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, dzieło cytowane, s. 67.

pedagogiczne: 1) programowe, 2) metodyczne, 3) organizacyjne, 4) ustrojowe, 5) systemowe.³⁷

Brak precyzyjnych definicji pojęcia *innowacji* i pojęcia *reformy* powoduje, że pojęcie te są czasami utożsamiane ze sobą. Przykładowo B. Przyborowska utożsamia innowacje odgórne z reformą i jednocześnie przeciwstawiając je innowacjom oddolnym: *Działalność innowacyjna władz oświatowych przejawia się wdrażaniem innowacji odgórnych i stymulowaniem działalności innowacyjnej oddolnie. Innowacje odgórne to najczęściej planowe zmiany modernizacyjne (...) Są to okresowe reformy oświatowe.*³⁸ Z kolei T. Giza utożsamia pojęcie innowacji z pojęciem reformy oraz z pojęciem twórczości: *Pojęcie „innowacja” (...) oznacza wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzoną; ogólnie jakąś nowość i reformę. Pojęcie to współcześnie jest - w pewnych zakresach - tożsame z twórczością.*³⁹

5 TRANSFORMACJA

Transformacja jest jednym z trzech podstawowych sposobów – obok reformy i rewolucji - przekształcania rzeczywistości społecznej wyróżnionych przez J. Szczepańskiego.⁴⁰ Autor ten wyjaśnia, że pojęcie transformacji jest pozbawione elementów wartościujących i bliższe jest stwierdzeniom opisowym. Transformacje z założenia są zmianami przeobrażającymi charakter lub istotę czegoś,⁴¹ co jednak nie oznacza w sposób jednoznaczny ulepszenia zmienianej rzeczywistości, tak jak czyni to reforma.⁴² Transformacja jest trzecią drogą (obok rewolucji i reformy) zmieniania rzeczywistości, wykorzystującą siły spontaniczne tkwiące w rzeczywistości.⁴³ Jak wyjaśnia J. Szczepański: *transformacja rodzi się ze źródeł własnych sił motorycznych, podczas gdy reformy i rewolucje są „wprawiane w ruch” przez siły zewnętrzne zmienianego systemu.*⁴⁴

Pojęcie *transformacji* w odniesieniu do edukacji jest używane rzadziej niż np. pojęcie reformy czy innowacji. Jest ono używane przede wszystkim w odniesieniu do zmiany systemu społecznego, zmiany ustroju państwa, zmiany gospodarczej czy ogólnie rozumianej zmiany społecznej. Po 1989 r. pojęcie *transformacji* stało się w Polsce do pewnego stopnia synonimem wyjścia przez Polskę z systemu komunistycznego, rozwoju gospodarki rynkowej i demokracji parlamentarnej. Charakterystyczne jest to, że autorzy piszący przykładowo o transformacji uniwersytetu⁴⁵, transformacji systemu edukacji,⁴⁶ transformacji systemowej szkolnictwa wyższego,⁴⁷ zazwyczaj nie definiują w żaden sposób używanego przez siebie pojęcia transformacji. Wyjątek stanowi P. Górski, piszący o transformacji edukacji menedżerskiej: *Proces zmian (...) edukacji menedżerskiej lepiej opisywałoby używane przez socjologów pojęcie transformacji, które zakłada przekształcenia nie do końca kierowane, bez*

³⁷ B. Przyborowska, dzieło cytowane, s. 52.

³⁸ Tamże, s. 59.

³⁹ T. Giza, dzieło cytowane, s. 15-16.

⁴⁰ J. Szczepański, dzieło cytowane, s. 62.

⁴¹ Tamże, s. 63.

⁴² Tamże, s. 63.

⁴³ Tamże, s. 65.

⁴⁴ Tamże, s. 67.

⁴⁵ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010, s. 20.

⁴⁶ A. Brzezińska, *Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji* [w:] „Edukacja” 2013, 5(125), s. 206–216.

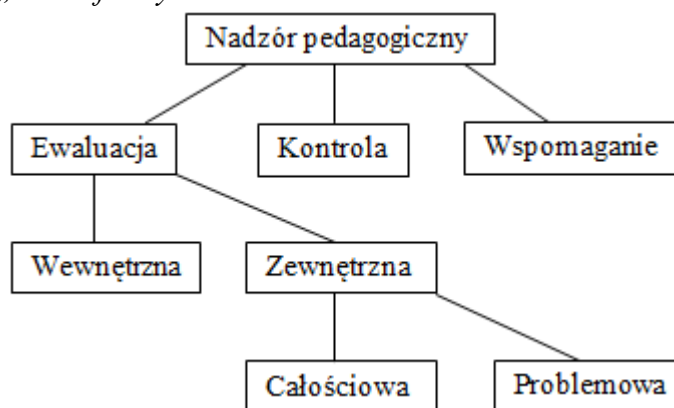
⁴⁷ K. Denek, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego* [w:] „Media - Edukacja – Kultura. W stronę edukacji medialnej”, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań/Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, 2012, s. 51-61.

możliwego do określenia etapu finalnego, w których działaniom planowym towarzyszą działania żywiołowe, a obok elementów nowych występują stare normy, wzorce czy wyobrażenia.⁴⁸

6 MECHANIZMY SAMODOSKONALENIA SYSTEMU

Zdaniem J. Szczepańskiego istnieje współczesna tendencja społeczna zmierzająca do tego, aby nie dopuszczać do sytuacji w której rozkład rzeczywistości społecznej wymusza przeprowadzenie reformy. Lepszym rozwiązaniem wydaje się *wbudowanie* w dany system społeczny mechanizmu *samodoskonalenia*, który umożliwia dokonywanie na bieżąco korekty występujących anomalii, błędów i wypaczeń. Autor ten zauważa, że reformy pociągają za sobą duże koszty (finansowe i pozafinansowe), których można uniknąć, jeśli anomalie będą dostatecznie wcześnie wykrywane i eliminowane.⁴⁹ Zdaniem J. Szczepańskiego ten *proces samodoskonalenia jest czymś w rodzaju „minireformy”*.⁵⁰

Za taki mechanizm samodoskonalenia systemu edukacji można uznać nadzór pedagogiczny (a zwłaszcza ewaluację), który jest jednym z podstawowych instrumentów realizacji polityki oświatowej państwa. Głównym celem nadzoru pedagogicznego jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania oraz opieki w szkołach i innych placówkach systemu oświaty.⁵¹ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. wyróżniano następujące formy nadzoru pedagogicznego: 1) ewaluację, 2) kontrolę, 3) wspomaganie pracy szkół, placówek oświaty i nauczycieli w zakresie ich działalności.⁵² Z kolei ewaluacja – zgodnie z tym samym rozporządzeniem – dzieli się na ewaluację wewnętrzną oraz ewaluację zewnętrzną. Ewaluacja zewnętrzna może być całościowa lub problemowa.⁵³



Rysunek 3. Umiejscowienie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

W Stanach Zjednoczonych ewaluacja jest rozwijana w obszarze edukacji już od lat 30. XX wieku.⁵⁴ Ewaluacja jest określana jako *sztuka zadawania pytań oraz metoda uczenia się*

⁴⁸ P. Górski, *Edukacja menedżerska w Polsce i jej przeobrażenia w kontekście zmian gospodarczych i społecznych w ostatnim dwudziestoleciu*, Kraków: Wydawnictwa AGH, 2012, s. 9-21.

⁴⁹ J. Szczepański, dzieło cytowane, s. 33.

⁵⁰ Tamże, s. 34.

⁵¹ D. Dziewulak, *Nadzór pedagogiczny w systemach edukacyjnych w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej* [w:] „Analizy BAS” nr 7 (96), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 26 kwietnia 2013, s. 1.

⁵² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego [w:] „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa, dnia 31 sierpnia 2015 r. Poz. 1270, s. 2.

⁵³ Tamże, s. 2.

⁵⁴ K. Olejniczak, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji* [w:] „Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki, pod red. nauk. K. Olejniczaka, M. Kozaka, B. Lendziona, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 17.

instytucji sektora publicznego.⁵⁵ Jedną z podstawowych funkcji ewaluacji jest właśnie funkcja formatywna, którą można określić jako *proces zbierania informacji potrzebnych do doskonalenia procesu kształcenia*.⁵⁶ L. Korporowicz nazywa ewaluację – podobnie jak wcześniej uczyniła to H. Simons – *zaproszeniem do rozwoju*.⁵⁷ Ewaluacja nie gwarantuje rozwoju czy choćby zmiany, jest ona tylko *zaproszeniem* w tym sensie, że może być przyjęta lub odrzucona w zależności od dobrej lub złej woli osób w nią zaangażowanych.⁵⁸ Upowszechnienie ewaluacji szkół w wielu państwach świata wynika ze wzrostu społecznych oczekiwań co do jakości edukacji.⁵⁹

7 PODSUMOWANIE

W naukach społecznych nie ma powszechnie podzielanej systematyzacji pojęć odnoszących się do zmieniania oświaty, ani ścisłych definicji tych pojęć. Pojęcia takie jak reforma, rewolucja, transformacja czy innowacja są definiowane dość ogólnie i niejednoznacznie. Nie są to terminy do końca rozłączne, gdyż np. wielu autorów utożsamia reformowanie oświaty z działalnością innowacyjną, a reformę z innowacją odgórną. Ten brak precyzyjnej terminologii wynika zapewne z tego, że edukacja jest tworem ludzkim *par excellence*, opartym na interpretacjach rzeczywistości społecznej i podlegającym ciągłym interpretacjom. Można przypuszczać, że w związku z tym używanie w pedagogice precyzyjnej, ścisłej terminologii – zbliżonej do tej używanej w ramach nauk przyrodniczych - jest po prostu niemożliwe. Przykładowo to, czy określona zmiana w edukacji jest jeszcze reformą czy już staje się rewolucją edukacyjną, często będzie kwestią interpretacji. Podobnie kwestią interpretacji będzie uznanie jakiejś określonej zmiany za innowację. To, co dla jednego badacza wydaje się innowacją, dla innego badacza może wydać się zmianą pozorną, nieistotną lub niegodną uznania za innowację.

W związku z powyższym nasuwa się pytanie, czy dążenie do systematyzacji pojęć pedagogicznych i tworzenia ich bardziej precyzyjnych definicji ma sens? Na tak sformułowane pytanie należy odpowiedzieć twierdząco. Chociaż pedagogika ani pozostałe nauki społeczne nigdy nie osiągną precyzji nauk przyrodniczych, to jednak dążenie do systematyzacji i uściślenia używanych w ich obrębie pojęć może rozwinąć te nauki, poprawić komunikację badaczy, pedagogów i osób zmieniających oświatę, a pośrednio mieć również pozytywny wpływ na jakość edukacji.

Źródło

1. BENDYK E., *Innowacje w kryzysie. Paradoksy rozwoju*. [w:] „Świt innowacyjnego społeczeństwa. Trendy na najbliższe lata”, red. P. Zadura-Lichota, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2013, s. 98-99, ISBN: 978-83-7633-204-0.
2. BRZEZIŃSKA A., *Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji*. [w:] „Edukacja“ 2013, 5(125), s. 206–216, ISSN 0239-6858.

⁵⁵ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Lendzion, *Wprowadzenie* [w:] „Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki, pod red. nauk. K. Olejniczaka, M. Kozaka, B. Lendzion, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 11.

⁵⁶ K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2007, s. 58.

⁵⁷ L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji* [w:] „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty”, pod red. G. Mazurkiewicza, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 29.

⁵⁸ Tamże, s. 29.

⁵⁹ E. Dudek, *Ewaluacja szkoły w krajach OECD* [w:] „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty”, red. G. Mazurkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 27.

3. CIEKOT K., *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2007, s. 58, ISBN 978-83-7493-323-0.
4. ĆWIKLIŃSKI A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2005, s. 288-289, ISBN 83-232-1596-0.
5. DENEK K., *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*. [w:] „Media - Edukacja – Kultura. W stronę edukacji medialnej”, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań/Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, 2012, s. 51-61, ISBN 978-83-924173-0-9.
6. DRYDEN G., VOS J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2003, ISBN 83-7298-457-3.
7. DUDEK E., *Ewaluacja szkoły w krajach OECD*. [w:] „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty”, red. G. Mazurkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 27, ISBN 978-83-233-2929-9.
8. DZIEWULAK D., *Nadzór pedagogiczny w systemach edukacyjnych w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej*. [w:] „Analizy BAS” nr 7 (96), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 26 kwietnia 2013, s. 1, ISSN 1899-1114.
9. GIZA T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, 1998, s. 15, ISBN 83-7133 -096-0.
10. GÓRSKI P., *Edukacja menedżerska w Polsce i jej przeobrażenia w kontekście zmian gospodarczych i społecznych w ostatnim dwudziestoleciu*. [w:] „Kształcenie i rozwój specjalistów menedżerów”, red. P. Górski, Kraków: Wydawnictwa AGH, 2012, s. 9-21, ISBN 978-83-7464-476-1.
11. KOCÓR M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, s. 16, ISBN 978-83-7338-262-6.
12. KORPOROWICZ L., *Interakcyjna misja ewaluacji*. [w:] „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty”, pod red. G. Mazurkiewicza, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 29, ISBN 978-83-233-2929-9.
13. KUPISIEWICZ C., KUPISIEWICZ M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 67-154, ISBN 978-83-01-15635-0.
14. KWIECIŃSKI Z., *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2011, s. 21, ISBN 978-83-62302-32-1.
15. KWIECIŃSKI Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 33/34, 2012, Poznań: Adam Mickiewicz University Press, s. 105-119, ISBN 978-83-232-2332-0, ISSN: 0077-653X.
16. KWIEK M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010, s. 20, ISBN 978-83-232-2207-1.
17. LEM S., *Śledztwo*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1969, s. 161.
18. MOURSHED M., CHIJIOKE C., BARBER M., *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company, 2010, s. 10.
19. OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 147 i 349, ISBN 83-88149-41-5.
20. OLEJNICZAK K., *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji*. [w:] „Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki”, red. K. Olejniczak, M.

- Kozak, B. Lendzion, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 17, ISBN 978-83-61408-01-7.
21. OLEJNICZAK K., KOZAK M., LENDZION B., *Wprowadzenie*. [w:] „Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki“, red. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Lendzion, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 11, ISBN 978-83-61408-01-7.
 22. PIETRASIŃSKI Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 8-19.
 23. PRZYBOROWSKA B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013, s. 49-59, ISBN 978-83-231-2933-2.
 24. PRZYSZCZYPKOWSKI K., *Polityczność (w) edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012, s. 9, ISBN 978-83-232-2489-1.
 25. ROBINSON K., ARONICA L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków: Wydawnictwo Element, 2015, s. 15, ISBN 978-83-937026-4-0.
 26. SCHULZ R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 108, ISBN 83-01-01781-3.
 27. SZCZEPAŃSKI J., *Reformy, rewolucje, transformacje*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1999, s. 20-68, ISBN 83-87632-38-4.
 28. ŚLIWERSKI B., *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 103-130, ISBN 978-83-7850-173-2.
 29. ZAMOJSKI P., *Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki*. [w:] „Paradygmaty współczesnej dydaktyki”, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 124-134, ISBN 978-83-7587-047-3.
 30. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*. [w:] „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa, dnia 31 sierpnia 2015 r. Poz. 1270, s. 2.

Publikacja została sfinansowana ze środków grantu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego na projekty młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich na 2016 r. Nr grantu: 538-7300-B273-16.

Kontakt

Mgr Bartosz Atroszko
Uniwersytet Gdański
Jana Bażyńskiego 8, Gdańsk, Polska
Tel: 603 112 458
email: bartosz.atroszko@gmail.com

PROBLEMY ZWIĄZANE Z REFORMOWANIEM OŚWIATY

ISSUES RELATED TO REFORMING EDUCATION

Bartosz Atroszko

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego krytykowane są nie tylko określone, konkretne reformy, ale również sama idea reform oświaty. Może wydawać się to paradoksalne, gdyż z założenia reformy edukacyjne przeprowadza się po to, by polepszyć funkcjonowanie szkolnictwa. Zrozumienie tej krytyki być może pozwoli zrozumieć skąd bierze się opór wobec zmian oraz bariery zmian w edukacji. W niniejszym artykule przedstawione zostały i omówione podstawowe problemy związane z reformowaniem oświaty, którymi są: 1) brak oczekiwanych skutków reform, 2) negatywne konsekwencje reform, 3) uwikłanie reform i reformatorów w sferę polityki oraz w kwestie ideologiczne, 4) pozorność zmian wprowadzanych przez reformę, 5) oparcie reform na wiedzy, która jest relatywna, kontekstowa i niepełna.

Słowa kluczowe: *reformy oświaty, reformy edukacji, zmiana edukacyjna, bariery zmian.*

Abstract

The purpose of this article is to attempt to answer the question, why not only certain, specific reforms are criticized, but also the very idea of educational reform itself. It may seem paradoxical, since the aim of carrying educational reforms is to improve the functioning of education. Understanding this criticism may help to recognize where the resistance to change, and barriers to change in education come from. This paper presents and discusses fundamental issues of reforming education, which are: 1) lack of expected effects of reforms, 2) the negative consequences of the reforms, 3) involvement of reform and reformers in the realm of politics and ideological issues, 4) spurious nature of the changes introduced by the reforms, 5) basing reforms on the knowledge which is relative, contextual and incomplete.

Keywords: *education reform, educational change, barriers to change.*

1 WPROWADZENIE

Reformy przeprowadza się zawsze po to, by rozwiązać określone problemy, polepszyć funkcjonowanie instytucji publicznych i zwiększyć jakość życia obywateli. W. Okoń definiuje reformę szkolną następująco: *zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych*.¹ Zgodnie z tą definicją, reformy można rozumieć jako próbę dostosowywania szkolnictwa do zmieniającego się świata i do oczekiwań społecznych.

Mimo tych bezsprzecznie słusznych założeń krytykowane są nie tylko określone, konkretne reformy, ale również sama idea reform oświaty. Sytuacja ta może wydawać się paradoksalna. Dlatego warto zrozumieć, dlaczego tak się dzieje i z czego to wynika. Temat ten jest ważny między innymi dlatego, że zrozumienie problemów związanych z reformowaniem oświaty

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 349.

oraz negatywnych stron reform być może pozwoli zrozumieć skąd się bierze opór nauczycieli wobec zmian w oświacie i z czego wynikają bariery zmian.

2 BRAK OCZEKIWANYCH SKUTKÓW REFORM

D. F. Walker, J. F. Soltis zauważyli, że w ostatnim czasie zaczęto krytykować nie tylko tę czy inną reformę oświaty, ale samą ideę reform oświatowych.² Biorąc po uwagę wysokie koszty finansowe reform, ich koszty społeczne i czas przeznaczony na ich przeprowadzenie, ich efekty są zaskakująco skromne. Krytycy reform dowodzą, że przykładowo w Stanach Zjednoczonych reformy przeprowadzane przez okres całego pokolenia tylko nieznacznie poprawiły amerykańską oświatę, nie rozwiązując wielu z trapiących ją problemów.³ Tymczasem wielu pedagogów wskazuje na negatywny wpływ jaki wywierają powtarzające się próby reform na codzienną pracę szkoły. Dla doświadczonych nauczycieli powtarzające się reformy dotyczące treści i sposobu nauczania są frustrujące, tym bardziej że często jedna reforma jest zaprzeczeniem poprzedniej, a samych nauczycieli nie pyta się o zdanie w tej kwestii.⁴ W Stanach Zjednoczonych po każdej reformie w kierunku uczynienia programu szkolnego bardziej zorientowanym na indywidualne potrzeby uczniów, następowała reforma w kierunku odwrotnym. Reforma będąca reakcją na poprzednią reformę podkreślała znaczenie tradycyjnych form kształcenia, potrzeb gospodarki lub potrzeb społeczeństwa.⁵

Wobec samej idei reform wysuwa się zarzuty, że w większości reformy nawet nie przybliżają się do celów, które głosiły. Nie rozwiązują one pilnych problemów edukacji, nie czynią one nawet istotnych postępów w ich rozwiązaniu. Reformy są skomplikowane, bezładne i niewydajne.⁶ D. F. Walker i J. F. Soltis zauważają, że *Wciąż od nowa wynajdujemy koło. Jakież grupy wciąż wychodzą z inicjatywą reformy. Aby przezwyciężyć skutki poprzedniej reformy, rusza się z kontrreformą. Reforma płodzi reformę.*⁷

Próbując odpowiedzieć na pytanie o przyczyny niezadowolenia z reform oświatowych, W. Okoń odwołuje się do prac J. Szczepańskiego, który zwracał uwagę na kulturowe i społeczne podłoże oświaty oraz na to, że mechanizmy wychowania oraz uczenia się w niewielkim stopniu są podatne na zmianę.⁸ Oświata funkcjonuje w społeczeństwie według pewnych określonych mechanizmów, wyznaczanych przez szerszy kontekst społeczny: przez organizację gospodarki, strukturę klasową oraz relacje pomiędzy klasami społecznymi, przez panującą doktrynę społeczną, wzory uprawiania polityki etc. W związku z powyższym, aby zmienić oświatę, najpierw konieczna byłaby zmiana *stanu oświecenia społeczeństwa*.⁹ Reformy nastawione na dokonanie zmian działalności pedagogicznej (metod i treści nauczania, stosowanych środków dydaktycznych czy metod kontroli wyników) – zdaniem J. Szczepańskiego – nie mają szans powodzenia.¹⁰ O tym, że społeczne i kulturowe uwarunkowania mogą blokować zmiany w oświacie pisze również D. Klus-Stańska, wskazując na kulturę dydaktyczną jako jeden z głównych czynników hamujących rzeczywistość

² D. F. Walker, J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 87.

³ Tamże, s. 87.

⁴ Tamże, s. 87.

⁵ Tamże, s. 87-88.

⁶ Tamże, s. 89.

⁷ Tamże, s. 89.

⁸ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 16.

⁹ Tamże, s. 16.

¹⁰ Tamże, s. 16.

zmianę w szkole. Autorka ta kulturową filtracją znaczeń tłumaczy brak przełożenia teorii naukowych na praktykę nauczycielską.¹¹

3 NEGATYWNE KONSEKWENCJE REFORM

Każda wielka reforma oświaty niesie ze sobą - zdaniem J. Szczepańskiego - wiele negatywnych konsekwencji, wśród których wymienić należy okres dezorganizacji w systemie edukacji, opór ze strony jej przeciwników czy deformację reformy w wyniku niezrozumienia i ignorancji.¹² Reformy oświaty są doskonałym przykładem tego, w jaki sposób działania społeczne przynoszą nieoczekiwane skutki, znacznie odbiegające od zamierzeń i celów realizatorów działań. Właśnie tego typu niezamierzone skutki działań ludzkich są jednym z najciekawszych elementów życia społecznego i tematem godnym rozpraw naukowych z dziedziny nauk społecznych. Jak zauważył K. Popper: *Charakterystyczne dla nauk społecznych zagadnienia pojawiają się dopiero wówczas, gdy pragniemy poznać niezamierzone, a zwłaszcza niepożądane konsekwencje, jakie spowodować może nasze postępowanie.*¹³ R. Boudon nazywa tego typu niezamierzone i niepożądane konsekwencje działań ludzkich *efektem odwrócenia*, zauważając przy okazji, że są one wszechobecne w życiu społecznym.¹⁴

Efekt odwrócenia jest szczególnie znany w ekonomii, gdyż wiele zjawisk gospodarczych ma taki właśnie charakter.¹⁵ Sam fakt, że ktoś zamierza sprzedać określone dobro (np. dom) obniża jego cenę rynkową. Z kolei ten, kto chce coś nabyć (np. ten sam dom) podwyższa jego cenę rynkową. Dzieje się tak zawsze, chociaż oczywiste jest, że sprzedawca nie zamierza obniżyć wartości rynkowej swego towaru, a kupujący nie zamierza podwyższać wartości rynkowej towaru, który zamierza kupić.¹⁶ O tym, że indywidualne działania jednostek przyczyniają się do niezamierzonych i czasami nawet paradoksalnych skutków społecznych pisał już A. Smith w klasycznym dziele *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* z 1776 r. Autor ten, uważany za ojca współczesnej ekonomii, opisywał sytuację, w której egoistyczne działania indywidualnych podmiotów nastawionych na zysk przyczyniają się do wzrostu zamożności całej społeczności. A. Smith pisał o pozytywnych, ale jednak niezamierzonych skutkach działań. Natomiast zapoznając się z historią reform politycznych, społecznych czy gospodarczych, najczęściej dowiadujemy się o negatywnych skutkach działań, które w założeniu miały służyć większemu dobru społecznemu. Podobnie rzecz ma się z wieloma reformami edukacyjnymi i zmianami w szkolnictwie.

Efekt odwrócenia nie jest ideą całkowicie nową, bo już stare przysłowie mówi o tym, że: *Dobrymi chęciami piekło jest wybrukowane*. Zastanawiające jest natomiast to, że w naukach społecznych wciąż często się o tym zapomina, doszukując się w działaniach ludzi czegoś, co K. Popper nazywa *spiskową teorią*. Autor ten zauważa: *Myślę, że ci, którzy zabierają się za nauki społeczne z gotową już w głowie spiskową teorią, sami sobie odbierają możliwość zrozumienia swych zadań: pytając bowiem <<kto tego chciał>> zakładają możliwość wyjaśnienia absolutnie wszystkiego, podczas gdy rzeczywiste zadanie polega na wyjaśnianiu tego, czego nikt nie chciał (...).*¹⁷

¹¹ D. Klus-Stańska, *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*. [w:] „Szkice Humanistyczne”, Tom II, Nr 3-4 (vol. 3), 2002, s. 109-118.

¹² W. Okoń, *Dziesięć szkół...*, dzieło cytowane, s. 17.

¹³ K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domyśły i refutacje*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 215.

¹⁴ R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2008, s. 8-9.

¹⁵ Tamże, s. 9.

¹⁶ K. R. Popper, dzieło cytowane, s. 214-215.

¹⁷ Tamże, s. 215-216.

Oczekiwania społeczne wobec szkolnictwa ulegają zmianom, podobnie jak zmienia się rzeczywistość społeczna i gospodarcza wokół szkoły. Nie jest możliwe, aby edukacja spełniła wszystkie oczekiwania społeczne wobec niej formułowane, z tego choćby względu, że często te oczekiwania są wzajemnie sprzeczne. Co gorsza, próba polepszenia pewnego aspektu szkolnictwa może przyczynić się do pogorszenia innego jego aspektu. Przykładowo, próby standaryzacji wymagań egzaminacyjnych i stworzenia bardziej zobiektywizowanego systemu oceniania powodują sytuację *uczenia się pod egzamin*.¹⁸ Skutkiem tego jest to, że test nie mierzy tego, jaka jest wiedza egzaminowanej osoby, ale to, jaka jest sprawność danej osoby w uczeniu się tego, o czym wie, że będzie mierzone.

4 UWIKŁANIE REFORM I REFORMATORÓW W SFERĘ POLITYKI ORAZ W KWESTIE IDEOLOGICZNE

Polityka oświatowa jest ważną częścią polityki państw nowożytnych co najmniej od XIX wieku, kiedy to upowszechnienie i upaństwowienie szkolnictwa spowodowało, że szkoła stała się kluczowym narzędziem kształtowania świadomości jednostek i grup społecznych w większości państw europejskich.¹⁹ Reformy oświaty są najpotężniejszym narzędziem polityki oświatowej państwa. W związku z tym reformy i ich autorzy są uwikłani w sferę polityki, gdyż reformy oświaty zawsze przeprowadzają określone siły polityczne.²⁰ Dlatego też – jak zauważa J. Szczepański – budzą one podejrzenia, że ich głównym celem nie jest doskonalenie systemu edukacji, lecz zadbanie o interes sił politycznych aktualnie sprawujących władzę.²¹

Edukacja jest też nierozzerwalnie związana również z kwestiami ideologicznymi. G. L. Gutek zwraca uwagę na to, że ideologia – zwłaszcza ideologia grupy dominującej w społeczeństwie – wywiera bezpośredni wpływ na edukację poprzez:

- Kształtowanie zasad polityki edukacyjnej – formułowanie oczekiwań, wyznaczanie standardów osiągnięć oraz celów kształcenia.
- Przekazywanie i utrwalanie określonych postaw i wartości za pośrednictwem środowiska szkolnego.
- Promowanie wybranych i pożądaných umiejętności i wiadomości za pośrednictwem przyjętego programu nauczania.²²

Między innymi ze względu na te uwarunkowania polityczne i ideologiczne dyskusje wokół reform dalekie są od przedstawiania i dyskutowania rzeczowych argumentów. D. F. Walker, J. F. Soltis zauważają, że *Zarówno obrona reformy, jak ataki na nią prowadzone są językiem wojny*.²³ Wynika to częściowo z tego, że kwestia oceny reformy jest nierozzerwalnie związana z punktem widzenia i światopoglądem osoby dokonującej oceny. Jak zauważył P. Sztompka: *Żadna zmiana nie jest postępem (ani regresem) sama w sobie, może natomiast uzyskać kwalifikację postępu, gdy stanie się przedmiotem rozpowszechnionej w jakiejś zbiorowości pozytywnej oceny, dokonanej w myśl pewnych kryteriów aksjologicznych*.²⁴ Ponieważ w społeczeństwach demokratycznych panuje pluralizm poglądów i wartości, więc też oceny

¹⁸ M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2011, s. 34.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2000, s. 66.

²⁰ W. Okoń, *Dziesięć szkół...*, dzieło cytowane, s. 16.

²¹ Tamże, s. 16.

²² G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 155.

²³ D. F. Walker, J. F. Soltis, dzieło cytowane, s. 89.

²⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2002, s. 442.

danej reformy będą krańcowo zróżnicowane. Konsekwencją tego będzie to, że zawsze część społeczeństwa będzie negatywnie oceniała przeprowadzaną aktualnie reformę.

5 POZORNOŚĆ ZMIAN WPROWADZANYCH PRZEZ REFORMĘ

Polski system edukacji od wielu lat jest reformowany. Nadmiar zmian sprawia wrażenie, że podejmowane reformy nigdy się nie kończą.²⁵ Jednak wielu badaczy zwraca uwagę na to, że zmiany te mają charakter działań pozornych.^{26 27 28 29} E. Potulicka zauważa, że z jednej strony mamy coraz to nowe innowacje i reformy, zaś z drugiej system edukacji pozostaje konserwatywny.³⁰ O pozornej zmianie w nauczaniu pisze D. Klus-Stańska, zauważając, że pomimo pojawienia się licznych kursów doskonalących, licznych publikacji podręcznikowych oraz nowych pomocy dla nauczyciela, proces dydaktyczny w polskich szkołach nie uległ istotnej zmianie.³¹ Jak zauważa Z. Kwieciński, za fasadą wielkich reform oświatowych często stoją *mętne wizje i obietnice bez pokrycia*.³² Paradoksalnie więc, mimo wszystkich zmian w obszarze edukacji, podstawowy model kształcenia dzieci i młodzieży na różnych szczeblach edukacji w Polsce pozostaje zadziwiająco niezmienny. Jest to zastanawiające tym bardziej, że sposób kształcenia często okazuje się nieefektywny i budzi niepokój samych nauczycieli.³³

Badacze odwołują się do pojęcia działań pozornych J. Lutyńskiego, dostrzegając aktualność jego koncepcji, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji. Działania pozorne – zgodnie z definicją J. Lutyńskiego – charakteryzują się tym, że *nie realizują one swoich bezpośrednich celów, które powinny realizować zgodnie z wyobrażeniami rozpowszechnionymi w danym społeczeństwie i kulturze. Pozorne są więc takie działania, które – ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel – są inne, niż na to wyglądają*.³⁴ J. Lutyński wymienia sześć cech charakterystycznych działań pozornych:

- Uznaje się je za ważne dla realizacji jakiegoś społecznie ważnego celu,
- Faktycznie celu tego one nie realizują bądź też nie przyczyniają się do jego realizacji,
- Wszyscy (lub prawie wszyscy) w danej zbiorowości wiedzą o nieprzydatności tego typu działań,

²⁵ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski, 2011, s. 11.

²⁶ M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 14-24.

²⁷ B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 103-130.

²⁸ Z. A. Kłakówna, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 151-164.

²⁹ P. Kołodziej, *Szkoła w świecie pozorów*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 204-220.

³⁰ E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. [w:] „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, red. E. Potulicka, Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 2001, s. 11-60,

³¹ D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*. [w:] „Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie”, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 105-128.

³² Z. Kwieciński, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*. [w:] „Edukacja dla rozwoju”, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, seria Wolność i Solidarność 2010, nr 22, s. 27-32.

³³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2005, s. 6.

³⁴ J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990, s. 105.

- Wiedza o tym ma charakter prywatny, a nie publiczny,
- Działania te istnieją, ponieważ przypisano im istotną rolę w realizacji założonego celu,
- Wszystkie te działania zawierają w sobie element fikcji odnoszący się do ich przebiegu lub celu.³⁵

Problemem polskiej oświaty jest występowanie (na wszystkich szczeblach systemu) działań pozornych. Z jednej strony ministerstwo edukacji narodowej może chlubić się bardzo szczytnymi celami zapisanymi w *Ustawie o systemie oświaty*, z drugiej zaś strony cele te w żaden sposób nie przyświecają prowadzonemu na co dzień kształceniu w polskich szkołach, a więc mają one charakter iluzoryczny.³⁶ M. Dudzikowa pisze o micie szkoły jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia.³⁷ M. Nowak-Dziemianowicz zauważa, że w Polsce autonomia i odpowiedzialność są pozornymi, a nie faktycznie realizowanymi celami edukacji.³⁸ M. Dudzikowa mówi w tym kontekście o zasadzie di Lampedusy w reformowaniu edukacji. Zgodnie z tą zasadą należy zmieniać tak, aby wszystko było po staremu.³⁹ Warto dodać, że zdaniem J. Lutyńskiego działania pozorne powodują obniżenie się morale pracowniczego i obywatelskiego wszystkich osób w nie zaangażowanych.⁴⁰

6 OPARCIE REFORM NA WIEDZY, KTÓRA JEST RELATYWNA, KONTEKSTOWA I NIEPEŁNA

System edukacji jest na tyle skomplikowany i złożony, że reformatorzy muszą podejmować decyzje opierając się na określonych, uproszczonych interpretacjach rzeczywistości społecznej, a nie na faktach. Wynika to też z samej specyfiki edukacji, która jest tworzona przez ludzi i dla ludzi. Przyjmuje się, że aby móc reformować oświatę decydent musi dysponować rzetelną wiedzą odnośnie sytuacji w niej panującej. Jednakże diagnoza dotycząca stanu edukacji zawsze będzie niepełna i kontekstowa. Problem ten wynika to z kilku względów.

Po pierwsze, system edukacji podlega ciągłym reformom, zaś zmiany w sferze edukacji nie są czymś już skończonym, dokonanym, ale stanowią one rozpoczęty i kontynuowany proces, który najprawdopodobniej będzie trwał przez wiele następnych lat (a być może i dziesięcioleci). W związku z tym diagnoza stanu edukacji szybko się dezaktualizuje. Jednocześnie na widoczne skutki reform często trzeba czekać kilka lat, co bardzo utrudnia ocenę skutków reform.

Po drugie, aktualny stan szkolnictwa i zmiany w edukacji można różnie interpretować, zależnie od przyjętego światopoglądu, wyznawanej ideologii czy przyjętego stanowiska teoretycznego. Przykładowo M. Fullan zauważa, że w tym samym czasie gdy jedni uważają, że szkoły są bombardowane przez zmiany, inni twierdzą, że w nic się w nich nie zmienia.⁴¹ Trudno w takim przypadku odnotować jakiegokolwiek twarde fakty, gdyż różni nauczyciele i osoby zaangażowane w system edukacji mają najprawdopodobniej odmienne rozumienie

³⁵ J. Lutyński, dzieło cytowane, 1990, s. 107.

³⁶ M. Groenwald, *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 131-150.

³⁷ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

³⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014, s. 36.

³⁹ M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji ...*, dzieło cytowane, s. 14-24.

⁴⁰ Tamże, s. 117.

⁴¹ M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, New York: Fourth Edition, Routledge, 2007, s. 3.

pojęcia zmiany edukacyjnej. Warto wyraźnie zaznaczyć, że wiedza dotycząca rzeczywistości społecznej ma inny status poznawczy od wiedzy pochodzącej z nauk ścisłych. Jest ona w znacznie mniejszym stopniu falsyfikowalna i jednocześnie znacznie bardziej podatna na różne interpretacje. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, rzeczywistość społeczna jest nie tyle odkrywana, co konstruowana.⁴² Z perspektywy konstruktywistycznej, myślenie nauczycieli o szkole, o modelu kształcenia i zmianach w edukacji nie stanowi prostego odzwierciedlenia rzeczywistości (*tego, jak jest*), ale samo to myślenie stanowi rzeczywistość społeczną i w związku z tym wpływa na praktyki społeczne. Jak zauważyli P. L. Berger i T. Luckmann: *Świat życia codziennego jest nie tylko przyjmowany bez zastrzeżeń przez zwykłych członków społeczeństwa w ich życiowym, subiektywnie znaczącym postępowaniu. Jest to świat, który powstaje w ich myślach i działaniach oraz dzięki tym myślom i działaniom trwa jako świat rzeczywisty.*⁴³ Specyfika rzeczywistości społecznej czyni ją tak bardzo skomplikowaną, że wręcz niemożliwą do pełnego, całościowego poznania i zrozumienia.

Po trzecie, wśród osób tworzących system edukacji (nauczyciel, dyrektorów etc.) nie ma zgody co do znaczenia podstawowych terminów odnoszących się do edukacji. M. Zahorska po przeprowadzeniu badania wśród nauczycieli zauważyła: *Interpretację wyników utrudnia nam uzyskana w toku wywiadów świadomość, że wśród nauczycieli nie ma zgody, co to jest podstawa programowa, jakie są jej funkcje, relacje do programów, a nawet co to jest program.*⁴⁴ Wydaje się, że powyższej wypowiedzi nie należy traktować jako zarzutów pod adresem nauczycieli czy próby podważenia ich kompetencji, lecz po prostu zwrócenie uwagi na chaos pojęciowy występujący w pedagogice. W edukacji i naukach pedagogicznych brakuje ścisłej i precyzyjnej terminologii. Jeśli istnieje tak duża dowolność w rozumieniu podstawowych pojęć związanych ze szkolnictwem, to trudno w takiej sytuacji mówić o rzeczowych debatach, opartych na faktach. Co gorsza, istnieje uzasadnione przypuszczenie, że stworzenie precyzyjnej terminologii pedagogicznej, na wzór tej istniejącej w naukach przyrodniczych, jest niemożliwe ze względu na przedmiot badań i charakter wiedzy odnoszącej się do rzeczywistości społecznej.

7 PRÓBA STWORZENIA UNIWERSALNYCH REGUŁ REFORMOWANIA OŚWIATY

D. Klus-Stańska zauważa, że niewiele jest teorii podejmujących próbę bardziej całościowego wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń w reformowaniu szkolnictwa.⁴⁵ Niewiele jest też prób teoretycznego opracowania zasad reformowania oświaty. Jedną z najbardziej interesujących prób stworzenia takich uniwersalnych prawideł reformowania oświaty sformułował T. Husén.⁴⁶ Ten autor szwedzkiej reformy szkolnej z lat 60. XX wieku, uważanej za reformę wzorcową,⁴⁷ sformułował cztery reguły reform edukacyjnych:

- *Reguła pierwsza:* Reformy oświaty muszą być postrzegane w szerszym kontekście reform społeczno-ekonomicznych oraz że nie mogą tych reform zastępować.

⁴² H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*. [w:] „Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu”, red. B. Śliwowski, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2006, s. 204-205.

⁴³ P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 32.

⁴⁴ M. Zahorska, *Jak nauczyciele oceniają reformę edukacji?* [w:] „Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań”, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Instytut Spraw Publicznych, 1999, s. 131.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Kultura dydaktyczna szkoły...*, dzieło cytowane, s. 109-118.

⁴⁶ J. Serkowska-Mąka, *Edukacja zawodowa kluczem do jednoczącej się Europy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, s. 196-197.

⁴⁷ A. Gajdzica, *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 95.

- *Reguła druga:* Reformy są zawsze długotrwałym procesem i nie przeprowadza się ich w ciągu jednej nocy. Nie można postrzegać wydania stosownego zarządzenia przez rząd jako automatycznego wprowadzenia reformy w życie.
- *Reguła trzecia:* Do przeprowadzenia reform konieczne są odpowiednie zasoby materialne i kadrowe. W większości przypadków wprowadzenie reformy oświaty wymaga zwiększenia środków finansowych przeznaczanych na cele edukacyjne.
- *Reguła czwarta:* Aby reforma odniosła sukces konieczne jest aktywne uczestnictwo w niej (zarówno na etapie przygotowania reformy, jak i wprowadzania jej w życie) osób, których ona dotyczy i których sytuacja zawodowa się zmieni po jej wprowadzeniu.⁴⁸

Na szczególną uwagę zasługuje ostatnia, czwarta reguła sformułowana przez T. Huséna. Podejmowane dotąd prób doskonalenia systemów oświaty potwierdzają, że sukces reform warunkowany jest – między innymi – aktywnym uczestnictwem nauczycieli w procesach zmian. To z kolei wymaga nie tylko dopuszczenia nauczycieli do współdecydowania o kierunku dokonywanych zmian, ale również poznania, zrozumienia oraz uwzględnienia nauczycielskich punktów widzenia.⁴⁹ Jak pisze E. Potulicka, odnosząc się do filozofii zmiany M. Fullana: *Żadna zmiana nie może być zasymilowana, dopóki jej sens nie jest podzielany przez tych, którzy ją wdrażają.*⁵⁰ Zdaniem tej autorki, zmiany oświaty w Polsce są wprowadzane w taki sposób, który nie uwzględnia subiektywnej rzeczywistości nauczycieli.⁵¹

8 PODSUMOWANIE

Przyczyną tego, że krytykowane są nie tylko poszczególne reformy, ale wręcz sama idea reform oświaty, jest to, że dotychczasowe doświadczenia związane z przeprowadzanymi reformami są raczej rozczarowujące. Z jednej strony reformy często nie przynoszą oczekiwanych skutków, a z drugiej strony generują znaczne koszty finansowe i społeczne (czasowa dezorganizacja szkolnictwa, stres nauczycieli związany z dostosowywaniem się do zmiany etc.). Uwikłanie reform i reformatorów w kwestie polityczne i ideologiczne nie ułatwia uzyskania społecznego konsensusu. Oprócz tego w polskich warunkach wiele zmian ma charakter iluzoryczny. Przyjmuje się założenie, że reformatorzy dokonują zmian w oparciu o rzetelne informacje, o fakty. Jednak w sferze edukacji trudno jest mówić o jakichkolwiek faktach, gdyż jest to dziedzina humanistyczna *par excellence*, tworza przez ludzi i dla ludzi. W związku z tym w tej sferze występują niemal wyłącznie różne interpretacje rzeczywistości, a nie fakty.

Reguły reform oświaty sformułowane przez T. Huséna czy filozofia zmiany M. Fullana nie stanowią panaceum na wszystkie problemy związane z reformowaniem oświaty. Zmienianie systemu edukacji zawsze będzie trudne, skomplikowane i obarczone olbrzymim ryzykiem. Niemniej należy docenić wkład tych autorów w trudny proces systematyzacji wiedzy na temat zmiany edukacyjnej.

Źródła

1. BERGER P. L., LUCKMANN T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 32, ISBN 978-83-01-16377-8.

⁴⁸ J. Serkowska-Mąka, dzieło cytowane, s. 196.

⁴⁹ I. Kawecki, *Rzecz o wiedzy nauczycielskiej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009.

⁵⁰ E. Potulicka, dzieło cytowane, s. 15.

⁵¹ Tamże, s. 15.

2. BERNER H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*. [w:] „Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu”, red. nauk. B. Śliwerski, Gdańskie Towarzystwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 195-275, ISBN 83-7489-021-5.
3. BOUDON R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 8-9, ISBN 978-83-7459-065-5.
4. DUDZIKOWA M., *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (Eds.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 14-24, ISBN 978-83-7850-173-2.
5. DUDZIKOWA M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
6. FULLAN M., *The New Meaning of Educational Change*, Fourth Edition, Routledge, New York, 2007, s. 3, ISBN 978-0-415-43957-2.
7. GAJDZICA A., *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 95, ISBN 83-226-1576-0.
8. GROENWALD M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 131-150, ISBN 978-83-7850-173-2.
9. GROENWALD M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 34, ISBN 978-83-7326-779-4.
10. GUTEK G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 155, ISBN 83-89120-73-9.
11. HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 66, ISBN 83-7096-350-1.
12. KAWECKI I., *Rzecz o wiedzy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, ISBN 978-83-7271-526-5.
13. KLUS-STAŃSKA D., *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*. [w:] „Szkice Humanistyczne”, Tom II, Nr 3-4 (vol. 3), 2002, s. 109-118, ISSN 1642-6363.
14. KLUS-STAŃSKA D., *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*. [w:] „Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie”, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s.105-128, ISBN 83-7326-276-8.
15. KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2005, s. 6, ISBN 978-83-02-10874-7.
16. KŁAKÓWNA Z. A., *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 151-164, ISBN 978-83-7850-173-2.
17. KOŁODZIEJCZYK W., POLAK M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa: Instytut Obywatelski, 2011, s. 11, ISBN 978-83-933794-2-2.
18. KOŁODZIEJ P., *Szkoła w świecie pozoru*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 204-220, ISBN 978-83-7850-173-2.
19. KWIECIŃSKI Z., *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*. [w:] „Edukacja dla rozwoju”, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, s. 27-32, ISBN 978-83-7615-051-2.

20. LUTYŃSKI J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990, s. 105, 10 i 117, ISBN 83-06-02015-4.
21. NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014, s. 36, ISBN 978-83-62302-77-2.
22. OKOŃ W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 16, ISBN 83-02-06458-0.
23. OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydanie trzecie poprawione, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 349, ISBN 83-88149-41-5.
24. POPPER K. R., *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 214-215, ISBN 83-01-12914-X.
25. POTULICKA E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. [w:] „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, pod red. E. Potulickiej, Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 2001, s. 11-60, ISBN 83-86142-38-3.
26. SERKOWSKA-MAKA J., *Edukacja zawodowa kluczem do jednoczącej się Europy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, s. 196-197, ISBN 83-7322-301-0.
27. SZTOMPKA P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 442, ISBN 83-240-0218-9.
28. ŚLIWERSKI B., *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 103-130, ISBN 978-83-7850-173-2.
29. WALKER D. F., SOLTIS J. F., *Program i cele kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 87-89, ISBN 83-02-07630-9.
30. ZAHORSKA M., *Jak nauczyciele oceniają reformę edukacji?* [w:] „Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań”, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 116-139, ISBN 83-86-917-23-7.

Publikacja została sfinansowana ze środków grantu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego na projekty młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich na 2016 r. Nr grantu: 538-7300-B273-16.

Kontakt

Mgr Bartosz Atroszko
 Uniwersytet Gdański
 Jana Bażyńskiego 8, Gdańsk, Polska
 Tel: 603 112 458
 email: bartosz.atroszko@gmail.com

CREATIVE STRATEGIES FOR BEHAVIOR CHANGE OF TROUBLED INDIVIDUALS

Marie Bajnarová

Abstract

The thesis is focused on interdisciplinary artistic activities as alternative strategies for adequate change of behaviour, attitudes and opinions of problematic individuals – these available re-socialising education methods make it possible to behaviour change and reconstruct the personality of troubled individuals and also create factors for the development of social competences. Creative strategies in Art Therapy and their concept in the context of re-educational activities enable favourable education of individuals. Creative activities minimize risky behaviours and contribute to a healthy lifestyle. The thesis points out the important role of art and Art Therapy in Juvenile Detention Centres. Interdisciplinary artistic activities as creative strategies are also beneficial for the inmates in terms of self-reflection.

Key words: *Interdisciplinary artistic activities; Problematic individuals; Art Therapy; Juvenile Detention Centres*

1 CONDUCT DISORDERS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Adolescents are in danger of experiencing inner conflicts and anxiety due to little emotional love provided by the people around them. Those experiencing negative feelings, depression and anxiety during periods of emotional changes and vulnerabilities are in danger of suffering from conduct disorders. Říčan (1995) describes conduct disorder as a permanently repeating pattern of antisocial, aggressive and defiant behaviour in combination with violations of social norms, including theft, cruelty to people and animals, escapes, etc.

Especially children and adolescents from a disturbed environment or individuals who are somewhat different from "normal" people can find it very difficult to cope with their conduct disorders and respond by truancy, strong disobedience, aggression, lying, destroying or setting things on fire. *"When children behave badly, it is necessary to examine not only the environment around them, but the children themselves."* (Train, 1997, 42 p.)

Conduct disorders based on disharmonious development of individuals prevent these individuals from establishing favourable relationships with other people. Children and adolescents with conduct disorders do not experience guilt. They tend to be impulsive and prone to aggressive tendencies. Their actions are mostly focused on their own satisfaction without any inhibitions and controls.

1.1 Interdisciplinary Artistic Activities as Alternative Strategies for Adequate Change of Behaviour of Troubled Adolescents

Individuals with conduct disorders in Juvenile Detention Centres have reduced social competence, which causes inadequate orientation in the social and moral standards of the company. Youths in Juvenile Detention Centres have a tendency to depression and other socially pathological phenomena. Creative strategies in the context of Art Therapy affects the self-confidence of clients, motivates them to learning self-control, eliminate the consequences of emotional deprivation or traumatic event and again rebuilding the natural disposition of individuals (creativity, spontaneity, meaningful experience, build up strong support in them

that will contribute to the mental wellbeing and the correct development of the personality, develop the ability of cultivated speech and understand life in its context).

Creative strategies through interdisciplinary art activities stimulate an individual to the right direction, restrict the possibility of other negative manifestations in behavior and together with the re-education strategies allows individuals to its further development.

In Art Therapy is a popular use of music, dance, movement, drama and writing poetry, journals, etc. Interconnection of artistic activities in Art Therapy is known as Interdisciplinary Expressive Arts. In Art Therapy this term indicates the use of a variety of art to express themselves (from the fine techniques through music to other artistic disciplines). The term Interdisciplinary Expressive Arts is defined as integrating variations of the art forms that allow participants to explored unknown artistic aspects and reached a new point of view on their skills and abilities. Interdisciplinary Expressive Arts reinforces another artistic themes, and gives suggestions to other creative activities (Malchiodi, 2003).

Through artistic creation is the client of calm from the overwhelming emotions, the crisis, etc. Art activities for children and adolescents enrich their life stories and experiences. Art Therapy is one of the few therapies, which engages individuals in the active treatment and through the creative process allows author to express the visible and tangible artifacts.

Art and creation are the language of Art Therapy. Creative activities in combination with reflective dialogue takes advantage of all of our ability to find solutions to the core issues. Art enables clients to distance themselves from their anxiety and in this way to find alternative solutions to the dilemmas. Art helps educators and therapists to get some idea about the client and his fears and stress in the Juvenile Detention Centres or about internal feelings that accompanies him during development, and particularly in situations that are too personal.

With problem children and adolescents working American art therapist Gussak. Gussak uses art to break the barrier of silence and expression of frustration or violent impulses. According to the Gussak (2007), the tendency of aggression may be suppressed due to the artistic process and thanks to the Art Therapy – the troubled individual has the opportunity to build a "*New image*".

Gussak (2007) on the basis of observation and practice came to the important points of the Art Therapy:

- Art helps in the development of personality and allows the education, communication and cognition;
- The process of fine art through simple tools allows artistic expression and subdues the rage, aggression;
- Art Therapy does not require after the individuals discussing the committed crime, because conscience, remorse or dishonest behavior will be visualized in the art works;
- The art of reducing pathological symptoms;
- The artistic process provides a needed escape from reality;
- In artistic activities shall apply to the main tasks – space for building confidence, self-esteem and quality of relations, creating a new system of values, the mediation of adequate experience and new incentives for development.

1.2 Artistic Process and Interpretation of Artefacts

Interpretation of a drawing expression is not easy. Many issues can, however, be solved by interviewing the author of a particular piece of art or by observation during the drawing process. Drawing is characterized as a creative expression full of symbols that communicates with us in various ways.

We can see the expression as a mirror of the human personality. Drawings usually contain ideas, inner world concepts and symbolic coding of different situations. Assessment of drawing artefacts can provide a perspective of presenting the world of children (e.g. children's ability to picture spatial elements from their surroundings, understanding of objects or situations, and whether their artistic expression corresponds with their age development). Children's drawings are often used for cognitive, personality and diagnostic assessments.

A drawing serves as a proof of the particularities of a child's intellectual life and also reflects his or her development. Drawing is satisfying for most children since they can vent their excessive inner pressure of imagination and ideas.

2 Definition of the Research

The research is aimed at children and young people who according to Regulation No. 109/2002 Sb. (Educational Facilities for Institutional Upbringing or Protective Care in Educational facilities and Preventative Educational Care).

The aim is to introduce the issue of artistic activities in the context of art workshops in educational institutes. The project aims to demonstrate the possibilities, how to take advantage of the Interdisciplinary Expressive Arts for the prevention and motivate to change the behavior of troubled individuals with conduct disorders.

Model of Qualitative research:

- Subject of interest – children and adolescents with conduct disorders; artistic process of problematic individuals and attributes and symbols represented in their artefacts; reflection over drawing expressions; individual motivation for drawing creativity; influence of environment, situations, experience, values, etc. on artistic expressions; communication and relationship of children and adolescents with conduct disorders and their educators; Art Therapy in Juvenile Detention Centres.
- Purpose / Objective – provide advice and information on how to approach children and adolescents with conduct disorders in artistic activities; enable children to artistic express their individuality and provide space for them to express themselves in art works; gain insight into and understand authentic drawing expressions of individuals with conduct disorders; provide a valuable source of interpretive practices not only for educators and therapists, but also for parents; point out reactions and behaviour of adults during artistic activities; highlight individual drawing originalities, peculiarities of overall artistic presentations; focus on communication aspects during implementation of the research (i.e. use of communication and reflective dialogue as a tool of getting to know children and adolescents with conduct disorders).
- Data Collection – Interdisciplinary Expressive Arts / Art Therapy Workshops in Juvenile Detention Centres, Moravian-Silesian Region in Czech Republic.
- Research questions: *How are conduct disorders reflected in artistic expression attributes of artefacts? What attitudes do problematic individuals take to artistic process? How authors with conduct disorders use drawing tools to capture their current mental state, memories, experience, desires and values? What methods and*

strategies are used in an art workshop of Art Therapy? What are the motivational tools by art therapist /educator in cooperation with the client at the art workshop in Juvenile Detention Centres?

3 The Expected Benefit of Research

The aim is to answer the research questions and present research data that will allow the view of the contemporary art workshop, art therapy approaches, responses and changes the behavior of troubled individuals in Institutional Care.

Another point is to create methodological variety of activities which will include Interdisciplinary Expressive Artistic activities. These activities will be in the context of preventive strategies. Creative strategy will also develop the skills and the development of the personality of troubled children and adolescents. During the assembly the methodological series will be taken into account insights from the fields of Special Education, Psychology and Psychotherapy.

4 Results of the Present Research

The thesis aims to understand distinctive artistic expressions of children and adolescents with conduct disorders. In accordance with the research questions, the research explores impact of the environment, situations, practices, attitudes, values and also experience of the respondents.

Drawing is applied in the research as a communication instrument between the researcher and respondents and thus becomes a tool to get to know and understand problematic individuals with conduct disorders, abnormal behaviour and deprivation. Specific drawing attributes pictured by clients under strict pedagogical supervision included the following aspects – huge painting over the whole surface of a paper, irrational perspective, unstable objects with no indication of attaching, accelerated drawing pace, passive negativity, simplex linear drawing without trying to depict any depth or volume, blurred drawing strokes and lines, sloppy looking drawing as a whole. These elements were created under pressure from the educators. The clients can't get relaxed, they were demotivated and the drawing process did not bring them any psychological satisfaction. Dominant drawing attributes of the individuals who were drawing without participation of the educators and in an adequately creative atmosphere demonstrated themselves in drawing expressions with the following elements – fantasy, eccentric style, accent of decorativeness and rhythm, latent fear to depict a human figure. The authors' drawing process did not include any distance from drawing identification.

The research shows that the drawings created in calm atmosphere reflected delinquent intentions and emotional incontinence, but also attributes of joy, desire and preferred living values. Atmosphere of the environment and relationships between clients and educators play indisputably an important role in this respect. Individuals with conduct disorders express themselves authentically and openly in a pleasant and harmonious atmosphere without stress and sovereignty of the educators. If clients are under pressure, face countless disciplinary actions or hostility exists between an individual and an educator, then it is evident that the client will feel antipathy towards expressing him or herself by drawing and art. Respondents reflected their emotions and personalities in their drawing expressions. Their drawing products reflected attitudes, experience, opinions and values, all of which was clearly visible from their drawings. A larger part of the respondents was able to draw something that had a certain value for them and what they were not indifferent to.

The way an author draws his or her relationship to reality helps us partly understand his or her thought processes. Artefacts allow us to look into children and their intellectual development, fantasy, reality, biological functions, behaviour, environment, family background and age. Drawing gives us an opportunity to find a way to problematic individuals with abnormal behaviour and disharmonic persons with conduct disorders and get to know them better because they project expressions of what they experience and what their wishes, aspirations and ambitions are into their drawing artefacts.

Sources

1. GUSSAK, D. The Effectiveness of Art Therapy in Reducing Depression in Prison Populations. In *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. [online]. August, 2007, Vol. 51, No. 4. [cit. 2015-12-14]. Available from the: <<http://ijo.sagepub.com/content/51/4/444.full.pdf>>.
2. MALCHIODI, C., A. Expressive Arts Therapy and Multimodal Approaches. In *Malchiodi, C., A. et al. Handbook of Art Therapy*. 1st ed. New York: Guilford Press, 2003. 480 p. ISBN 1-57230-809-5.
3. ŘÍČAN, P. *Dětská klinická psychologie*. Prague: Grada, 1995. 398 p. ISBN 80-7169-168-2.
4. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Prague: Portál, 1997. 164 p. ISBN 80-7178-131-2.

Contact

Mgr. et Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Masaryk University in Brno, Czech Republic
Faculty of Pedagogy, Department of Art
marie.bajnarova@seznam.cz

WYKORZYSTANIE BAJEK W PRACY TERAPEUTYCZNEJ Z DZIECKIEM DOTKNIĘTYM MUTYZMEM

THE USE OF FAIRY TALES IN THE THERAPEUTIC WORK WITH CHILDREN AFFECTED MUTISM

Anna Gawel

Abstrakt

Milczenie dziecka spowodowane brakiem mowy nigdy nie jest złotem. Każdy z nas ma potrzebę porozumiewania się i kontaktowania ze sobą nawzajem – nie tylko jednym sposobem, lecz na wszystkie możliwe sposoby. Jest to podstawowa ludzka potrzeba, podstawowe ludzkie prawo. Co więcej, jest to podstawowa ludzka siła. Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem lękowym, polegającym na to, że dziecko, które nie ma żadnych problemów z mówieniem, w pewnych sytuacjach mówić przestaje. Przyczyną powstawania tego problemu jest lęk. Bajkoterapia wprowadza dziecko w świat wyobrażeniowy. Świat, w którym dobro wygrywa z złem a nawet najtrudniejsze problemy znajdują rozwiązanie. Dlatego terapia z wykorzystaniem bajek może stanowić swego rodzaju alternatywę w pracy z dzieckiem dotkniętym mutyzmem.

Słowa klucze: mutyzm, terapia, dziecko

Abstrakt

The Silence of the child due to a lack of speech is never a gold. Each of us has a need to communicate and contact with each other - not just one way, but in all possible ways. It is a basic human need, a basic human right. What's more, it is a basic human strength. Selective mutism is an anxiety disorder, consisting in the fact that a child who has no trouble speaking, in certain situations, talk stops. The cause of the problem is fear. Story therapy introduces the child to the world of imaginative. A world where good wins over evil, and even the most difficult issues are the solution. Therefore, therapy with the use of fairy tales can be a kind of alternative work with children affected mutism.

Key words: mutism, therapy, child

1. Dziecko dotknięte mutyzmem

Prawidłowe funkcjonowanie dziecka w otaczającym go świecie zależy od tempa poznawania rzeczywistości a także od jego prawidłowego rozwoju psychofizycznego. W kolejnych okresach rozwoju dziecko jest jak gdyby zmuszane do nabywania odpowiednich umiejętności, które zapewnią mu realizację podstawowych potrzeb zarówno tych biologicznych, jak również emocjonalnych. Aby założony cel został zrealizowany, niezbędny jest prawidłowy przebieg procesów myślowych. Ten proces poznawczy, odzwierciedlający strukturalne oraz funkcjonalne stosunki wielorakich elementów rzeczywistości zwiększa swoją efektywność, im bardziej jest powiązany z mową. Proces słownej ekspresji myśli nierozzerwalnie łączy się z aktywnością człowieka, dzięki której jest on w stanie czynnie regulować stosunki z otoczeniem. W przypadku mowy obserwuje się elementy aktywności wewnętrznej, która nie zawsze jest zsynchronizowana z aktywnością zewnętrzną. Do tego, aby rozwój mowy przebiegał zadowalająco, przede wszystkim są potrzebne prawidłowo wykształcone narządy mowy (mięśnie ust, podniebienia i gardła, język, struny głosowe,

nagłośnia, krtań i klatka piersiowa) a także aparat słuchowy. Nie należy jednak zapominać, że rozwój funkcji psychicznych, takich jak uwaga, spostrzeganie, pamięć oraz myślenie również odpowiednio przebiegający proces dydaktyczno-wychowawczy stanowią znaczącą czynnik rozwoju mowy. Gdy brak wymienionych elementów, możliwe są zaburzenia mowy, do których powstania mogą się przyczyniać min. niedorozwój słuchu fonematycznego bądź problemy w zakresie motoryki mowy. Do typowych zaburzeń mowy zalicza się jąkanie, bełkotanie, tiki twarzy podczas mówienia, mowę skandowaną oraz histeryczną afonię będącą następstwem silnego wstrząsu psychicznego. W przypadku procesu poznawczego, jakim jest mowa, występują zaburzenia całkowitego zahamowania jej funkcji, które określa się mianem mutyzmu, niemoty lub braku zdolności mówienia. Tego rodzaju zahamowanie wypowiedzania się wiąże się często z brakiem fizycznego uszkodzenia któregośkolwiek z narządów mowy, wówczas przyczyn należy się doszukiwać w psychice jednostki. Osoba dotknięta mutyzmem zachowuje jednak umiejętność rozumienia mowy oraz ma możliwość porozumiewania się za pomocą pism. A. Herzyk określa mutyzm jako brak lub ograniczenie mówienia przy jednoczesnym zachowaniu rozumienia mowy. Zaburzenie to może pojawiać się u osób, u których zachowana jest w pełni sprawność aparatu mownego, zarówno w części centralnej (ośrodki mózgowe), jak też w części obwodowej¹. Irena Styczek z kolei podaje, że mutyzm pojawia się najczęściej u małych dzieci między 3 a 5 rokiem życia². Natomiast z badań E. Minczakiewicz wynika, że zjawisko mutyzmu dotyczy może zarówno wieku dziecięcego, jak i również młodzieńczego, czyli między 5 a 17 rokiem życia, i pojawia się stosunkowo rzadko u dzieci z prawidłowym rozwojem psychicznym³.

Ze względu na etiologię możemy wyodrębnić dwa rodzaje mutyzmu:

- mutyzm funkcjonalny (psychogeny),
- mutyzm organiczny

Podział ten nie jest rozłączny i w praktyce obie te grupy czynników zazwyczaj nakładają się na siebie, dając tak jeden, jak i drugi rodzaj mutyzmu. Niekiedy nieznaczne dysfunkcje organiczne mogą dawać głęboki stopień zaburzenia, zwłaszcza w sytuacjach współwystępowania niekorzystnych czynników zewnętrznych, takich jak na przykład: odrzucenie dziecka, osamotnienie, deprywacja potrzeb psychicznych, silne przeżycia osobiste itp.

Mutyzm funkcjonalny występuje, gdy spełnione są poszczególne warunki:

- wykluczona lub mało prawdopodobna jest dysfunkcja mózgowa;
- nie ma zaburzeń w budowie i funkcjonowaniu narządów mowy;
- występują zewnętrzne czynniki patogenne o różnym charakterze, np. nieprawidłowa struktura rodziny, błędy wychowawcze, silne przeżycia psychiczne, długotrwałe sytuacje stresowe itp⁴.

Dziecko ze stwierdzonym mutyzmem funkcjonalnym przejawia uogólnioną i trwałą niechęć do mówienia, nie mówi lub mówi mało. Wymienia się dwa rodzaje mutyzmu funkcjonalnego.

Według A. Herzyk jest to:

- mutyzm selektywny i mutyzm sytuacyjny,
- mutyzm całkowity⁵

E. Minczakiewicz te dwa rodzaje mutyzmu określa jako:

- mutyzm częściowy (selektywny, wybiórczy),
- mutyzm całkowity.

¹ A. Herzyk: *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin 1992, Wydaw. PFZM, s. 56.

² I. Styczek: *Logopedia*. Warszawa 1979, PWN, s. 94.

³ E. Minczakiewicz. *Mowa - rozwój, zaburzenia, terapia*. Kraków 1997, s.132.

⁴ T. Bogdańska: *Mutyzm- wybrane zagadnienia*. *Logopedia* 1(2) 2006 s. 47.

⁵ A. Herzyk: *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin 1992, Wydaw. PFZM, s. 56.

W mutyzmie selektywnym dziecko rozmawia tylko w pewnych sytuacjach i z pewnymi osobami, z innymi nie rozmawia. Przykładem jest dziecko, które nie mówi na lekcjach w klasie, ale rozmawia z niektórymi nauczycielami i wybranymi rówieśnikami poza lekcjami. Może rozmawiać w domu, ale nie zawsze ze wszystkimi członkami rodziny. Czasami, w obecności obcych osób w domu, dziecko przestaje rozmawiać nawet z członkami rodziny. Mutyzm sytuacyjny pojawia się u dzieci normalnie mówiących, w sytuacjach nowych czy trudnych, i mija wraz ze zmianą sytuacji. Przykładem może być dziecko w pierwszych dniach (lub tygodniach) pobytu w przedszkolu lub szkole. Gdy sytuacja pobytu w przedszkolu lub szkole przestaje być dla dziecka sytuacją nową, zazwyczaj zaczyna normalnie rozmawiać. Natomiast *mutyzm całkowity*, określany jako mutyzm histeryczny różni się od mutyzmu selektywnego tym, że dziecko nie mówi wcale, nie używa języka mówionego w żadnej sytuacji. Niekiedy mogą się pojawić takie symptomy, jak dramatyczny krzyk, nieartykułowane dźwięki, bezgłośny szept. Czasem pojawiają się reakcje niewerbalne, takie jak kiwanie głową potwierdzające zgodę lub kręcenie głową wyrażające zaprzeczenie, gest dłoni, spuszczenie oczu itp. Podobnie jak w przypadku mutyzmu selektywnego nie obserwuje się zaburzeń w budowie i funkcji narządów mowy ani trudności motorycznych. U dzieci starszych zachowana jest możliwość pisemnego porozumiewania się. Mutyzm całkowity ma charakter psychogeny i może być reakcją dziecka na sytuacje trudne, może być efektem przeżyć szokowych. Występuje w psychozach dziecięcych i nasila się w ostrych stanach chorobowych, a zmniejsza w stanie remisji⁶. Przyczyny braku mówienia są natury psychologicznej, a ściślej ujmując - wynikają z rzeczywiście odczuwanego lęku. Rozpoznanie musi być poprzedzone dokładną diagnozą stanu psychicznego i somatycznego dziecka. Konieczne jest wykluczenie zaburzeń słuchu oraz neurologicznych przyczyn zaburzeń mowy. Milczenie w przypadku dziecka z mutyzmem selektywnym nie jest spowodowane poważnymi trudnościami w wymowie, jękaniami, autyzmem, opóźnieniem umysłowym czy uszkodzeniem ośrodków mowy. Dziecko z mutyzmem selektywnym funkcjonuje więc zazwyczaj w normie rozwojowej i intelektualnej. Potrafi mówić, a nawet jest gadatliwe i hałaśliwe w wybranym przez siebie otoczeniu, najczęściej domu rodzinnym. Jedynie około 20-30% dzieci z mutyzmem selektywnym ma zaburzenia mowy, nie jest to jednak przyczyna zaburzenia, tylko cecha towarzysząca⁷. Ze względu na niezrealizowanie potrzeby szacunku, uznania i akceptacji dzieci zmagające się z problemem mutyzmu są bardzo nieśmiałe, wręcz nadwrażliwe, a ich samoocena jest bardzo zaniżona. Charakterystyczna dla mutyzmu wybiórczego jest prawidłowa aktywność dziecka w domu rodzinnym, gdzie czuje się całkowicie bezpieczne. Do momentu pojawienia się obcej osoby dziecko mówi poprawnie i swobodnie komunikuje się z rodzicami i rodzeństwem. W chwili, gdy w otoczeniu dziecka pojawia się osoba mu nieznana, automatycznie następuje zahamowanie wypowiedzania się.

2. Bajkoterapia w pracy z dzieckiem mutystycznym

Jedną ze alternatywnych form pomocy dzieciom dotkniętym mutyzmem jest arteterapia. Współcześnie coraz częściej podkreśla się znaczenie sztuki w działaniach o charakterze terapeutycznym, diagnostycznym czy też edukacyjnym. Sztuka jest utożsamiana z potrzebą tworzenia, wyrażania siebie, swoich emocji, jest ona środkiem poprzez który możemy ukazać własne myśli i przeżycia. I. Wojnar zaznacza, iż świat sztuki jest rzeczywistym środowiskiem ludzkiego istnienia, w którym każde dzieło, każdy wytwór człowieka wyraża doznania, przeżycia, idee, czyli to wszystko „co składa się na jego indywidualną osobowość twórczą, jak i elementy zewnętrzne go świata, które docierają do artysty za pośrednictwem jego zmysłów, intelektu, wrażliwości. Sztuka może więc być uznana za ogniwo łączące świat

⁶ E. Minczakiewicz: *Mowa-rozwoj, zaburzenia, terapia*. Kraków 1997, s.141-142.

⁷ S.L. Cohan: *Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 2008.

zewnątrzny ze światem wewnętrznym”⁸ Terapię przez sztukę, jest szczególnym rodzajem działalności skierowanej na człowieka oraz środowisko, w którym on funkcjonuje. Dąży ona do przywrócenia lub potęgowania zdrowia, natomiast do jej nadrzędnych celów zalicza się poprawę jakości życia. Arteterapia wyzwala aktywność twórczą, wyrównuje braki i ograniczenia psychofizyczne, jest pomocna w akceptacji samego siebie oraz innych. W jej wyniku uwalnia się ekspresja twórcza, emocji, prowadząca do wywołania korzystnych zmian w zachowaniu i postawie dziecka wykazującego zaburzenia o podłożu lękowym. L. S. Wygotski zaznacza, iż uczestnictwo w procesie twórczym posiada uzdrawiającą moc. Sztuka ma działania katarskie – jej przeżywanie, zwłaszcza czynne, na poziomie aktywności, nie tylko odbioru [...] powoduje odkrywanie głębokich i prawdziwie humanistycznych prawd o życiu, co intensyfikuje duchowe siły człowieka. Sztuka powinna być sposobem budowania życia, ponieważ pomaga żyć, czyni życie pełniejszym i nadaje mu sens”⁹. Wyjątkowo dogodną odmianą terapii przez sztukę w pracy z dzieckiem dotkniętym mutyzmem może być bajkoterapia. Baśnie, bajki, legendy czy mity towarzyszą człowiekowi od niepamiętnych czasów, czyli od momentu, gdy ludzie zaczęli komunikować się za pomocą mowy. W czasach pierwotnych tworzone były dla dorosłych. Dzieci stały się ich adresatami, gdy uznano, że nie są to „mali dorośli”. Baśnie i bajki zostały także „odkryte” dla psychoterapii, a szczególnie stały się ważnym elementem biblioterapii, głównie jej jednej z metod, czyli bajkoterapii¹⁰. Biblioterapię współcześnie definiuje się, jako stosowanie literatury lub poradników w terapii w sytuacjach stresu, po traumatycznych wydarzeniach czy w zaburzeniach nastroju, osobowości, ale także w celu stymulacji rozwoju lub poprawy jakości życia. Biblioterapia ma za zadanie:

- budować zasoby osobiste,
- wspierać w sytuacjach trudnych,
- oddziaływać terapeutycznie.

Stosowana jest obecnie na dziecięcych oddziałach szpitalnych i oddziałach psychiatrycznych, ale także w bibliotekach publicznych oraz bibliotekach i świetlicach szkolnych, gdzie wykorzystywana jest jako terapia wspomagająca rozwiązywanie problemów dzieci i młodzieży, głównie poprzez metody pracy grupowej – w oparciu o scenariusze zajęć biblioterapeutycznych.

Celem biblioterapii jest:

- nazywanie uczuć i nadawanie im wartości,
- pokazywanie przez książkę, że inne dzieci mają podobne problemy,
- pobudzanie do dyskusji,
- rozwijanie myślenia i samoświadomości,
- poznawanie strategii radzenia sobie,
- zachęcanie do działania.

Najpopularniejszą metodą biblioterapeutyczną stała się w ostatnich latach bajkoterapia, wykorzystująca „bajki terapeutyczne”, czyli specjalnie pisane utwory wyłącznie w celu terapeutycznym, co odróżnia je od baśni i bajek. Bajki dotyczą zagadnień i problemów istotnych dla dzieci, trudnych dla nich emocjonalnie, np. pierwsze dni w przedszkolu czy szkole, wizyta u lekarza, pobyt w szpitalu, lęk przed ciemnością czy wodą i wiele innych. Ich cechą charakterystyczną jest także to, że fabuła może rozgrywać się w świecie baśniowym i bohater może być baśniowy, ale problemy i sytuacje trudne życiowo rozwiązywane są w nich w sposób możliwy w realnym świecie dziecka, a nie za pomocą czarodziejskich różdżek czy innych magicznych sposobów. Bajki terapeutyczne wykorzystuje się w terapii

⁸ *Teoria wychowania estetycznego*. Pod red. I. Wojnar, Warszawa 1997, Wyd. „Żak”, s. 251.

⁹ E. Turska: *Profilaktyczna - terapeutyczna funkcja sztuki*. [w:] Estetyczny wymiar edukacji, red. nauk. J. Szulakowska - Kulawik, Bytom 2007, Wyd. Kolegium Nauczycielskie, s. 42

¹⁰ M. Molicka: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Poznań 1999, Wyd. Media Rodzina, s. 8.

dzieci od lat 4 do 9. Jest to przedział wiekowy, który umożliwia dzieciom zrozumienie specyfiki przeżywanych trudności, odkrycie ich przyczyn oraz poznanie sposobów poradzenia sobie z nimi.¹¹ W wieku lat czterech dziecko zaczyna budować teorię umysłu, czyli jest zdolne do myślenia, odczucia co może pomyśleć inna osoba w tej samej sytuacji. Celem bajek jest uspokojenie, zredukowanie lęku, napięcia emocjonalnego, pomoc w budowaniu zasobów osobistych, z których będzie ono mogło skorzystać w trudnej sytuacji. Realizacja celów jest możliwa m.in. poprzez psychologiczne procesy identyfikacji, modelowania, odwrażliwiania, wizualizacji, kompensacji, naśladownictwa, asymilacji wiedzy.

Dziecko poprzez identyfikację z bajkowym bohaterem:

- uczy się rozpoznawać emocje swoje i innych,
- poznaje sytuacje emocjonalnie trudne
- doznaje wsparcia psychicznego,
- poznaje strategie radzenia sobie z trudnościami,
- doznaje redukcji napięcia emocjonalnego.

W bajkach terapeutycznych dziecko znajduje wsparcie emocjonalne, ponieważ pokazują one, że w trudnej sytuacji inni podobnie myślą, czują i zachowują się. Ich bohaterowie okazują uczucia takie jak gniew, zazdrość, wstyd, lęk, dumę. Dodają wiary w siebie i budują nadzieję poprzez szczęśliwe zakończenie, a tym samym budują zasoby własne dziecka. Cechą bajek terapeutycznych jest schemat konstrukcji fabuły w oparciu o główny temat (np. lęk przed ciemnością, wodą, bólem), głównego bohatera (dziecko w podobnym wieku lub zwierzątko, które zмага się z tym samym problemem), inne postacie (dają one wsparcie, akceptację, pomagają rozwiązać problem), tło opowiadania (miejsca znane dziecku np. dom, podwórko, park lub baśniowa kraina, ale muszą w niej rządzić, obowiązywać takie same zasady jak w świecie ludzkim). W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy rodzaje bajek terapeutycznych na podstawie funkcji, którą mają pełnić – relaksacyjne, psychoedukacyjne, psychoterapeutyczne. W terapii dzieci dotkniętych mutyzmem warto odnieść się szczególnie do bajek psychoterapeutycznych oraz relaksacyjnych. Bajki psychoterapeutyczne koncentrują się na emocjach, a nie na zachowaniu dziecka, jak bajki psychoedukacyjne. Wszystkie bajki zarówno te nowoczesne jak i te, które mają swoją genezę w folklorze mają jedną cechę wspólną jest nią zaczarowana rzeczywistość widziana oczyma dziecka. Świat jaki jest kreowany w bajce zgodny jest z myśleniem życzeniowym bohatera. Ten świat jest wykreowany, zmyślony, nierealny o czym ma świadomość dziecko czytające bajkę. Ważną rolę w bajkach odgrywa magia, która służy zaczarowaniu świata a także wyposażenie go w instrumenty, umożliwiającą nagłą zmianę sytuacji, ułatwiającą zrozumienie rzeczywistości odpowiednio do poziomu rozwojowego dziecka¹². Najważniejszą rolą bajki w terapii dzieci z mutyzmem jest uwolnienie ich od lęku, poprzez oswojenie z zagrożeniem, poprzez danie wsparcia za sprawą świadomości, że dobra wróżka czuwa i oto nagle może nastąpić całkowicie nieoczekiwana zmiana losu. W bajkach wyodrębniamy część zmienną i stałą. Gdzie część zmienna odnosi się do opisywanej w bajce rzeczywistości. Opowiada jak jest ten świat. Zmienna gdyż rzeczywistość ta ulega przeobrażeniom. Natomiast stałą częścią jest fakt, że bajki cieszą się od zawsze wielkim powodzeniem ponieważ uwalniały od lęku. Oswojenie się z sytuacjami, które mogą się zdarzyć a także fakt, że bohater zawsze znajduje rozwiązanie, czego efektem jest szczęśliwe zakończenie sprawia, że bajki obniżają poziom napięcia co jest szczególnie ważne w pracy z dzieckiem dotkniętym mutyzmem. To lęk stanowi u tych dzieci trzon problemów. Poradzenie sobie w trudnych sytuacjach wzmacnia wewnętrznie, daje siłę, nastawia optymistycznie do szukania rozwiązań w sytuacjach trudnych. Bajki również kształtują osobowość dziecka. Przez pryzmat bajki poznaje on świat. Dzięki bajkom dzieci poznają abstrakcyjne pojęcia takie, jak dobro, zło, przyjaźń, miłość.

¹¹ A. Chamera- Nowak: *Bajka jak lekarstwo, czyli bajkoterapia w terapii i wychowaniu*. Wyd SBP, s. 4.

¹² M. Molicka: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Poznań 1999, Wyd. Media Rodzina, s. 23.

Uczą się empatii. Bajki są dla dzieci wsparciem w trudnych sytuacjach.¹³ Dają poczucie akceptacji poprzez identyfikację z bohaterami, kompensują niezaspokojone potrzeby. Bajki i baśnie są dzieciom szczególnie bliskie, ponieważ w sposób magiczny ujmują rzeczywistość. Magia odzwierciedla myślenie życzeniowe dziecka. Zakończenie jest zawsze szczęśliwe, a dobro zwycięża zło.

3. Podsumowanie

Bruno Bettelheim, amerykański psycholog i psychoterapeuta odkrył terapeutyczną rolę bajek i baśni. Stosując bajki w praktyce terapeutycznej zaobserwował, że dziecko odbiera tylko te treści, które jest w stanie przyjąć. Za pomocą symboli odnosi je do własnego życia, dzięki czemu łatwiej rozumie własne problemy. Przy pomocy tychże symboli lęk „wychodzi” na powierzchnię z podświadomości, co pozwala na pozbycie się go. Bajki i baśnie przemawiają do nieświadomej części osobowości dziecka na poziomie symbolicznym dodając mu odwagi, budując wiarę we własne siły. Odblokowują uczucia, uświadamiają lęki, pomagają dziecku w intuicyjny sposób sobie z nimi radzić. Akcja bajek terapeutycznych dzieje się w miejscach dobrze znanych dzieciom. Bohaterowie bajek są zawsze w wieku dziecka i w sytuacji bliskiej dziecku. Są to najczęściej zwierzęta, z którymi dziecko łatwo się identyfikuje. Przeżywają one takie same lęki i doznają podobnie, jak dziecko negatywnych emocji. Jednocześnie szukają skutecznych sposobów rozwiązania istniejącego problemu i znajdują je - co warto podkreślić - zawsze z pomocą przyjaciół. Temat bajki stanowi trudna sytuacja emocjonalna, która wywołuje lęk i z którą dziecko nie potrafi sobie samo poradzić. Bajki terapeutyczne uświadamiają dzieciom uczucia i emocje, jakie towarzyszą sytuacjom stresogennym. Rekompensują dzieciom również braki i niedostatki życia emocjonalnego poprzez utożsamianie się dziecka z ich bohaterami. Bajki terapeutyczne sprzyjają otwartości dziecka, pomagają zwerbalizować własne uczucia i emocje. Budzą wiarę w możliwość pozytywnego rozwiązania dziecięcych problemów. Dzięki bajkom dzieci mają poczucie iluzorycznego sukcesu, co buduje wiarę w ich własne siły i możliwości.¹⁴ Dlatego bajki stanowią uniwersalną formę pracy terapeutycznej dziecka dotkniętego mutyzmem. Pamiętajmy, że świat ludzi dorosłych jest dla dziecka trudny i niezrozumiały, dzieci często boją się nieznanego. Bajki operując symbolem i metaforą w sposób delikatny przeprowadzają je przez to co bolesne, niełatwe, tajemnicze. Metafory zawarte w bajkach są odczytywane przez te dzieci, których dany problem dotyczy.

Bibliografia:

1. T. Bogdańska: *Mutyzm- wybrane zagadnienia*. Logopedia 1(2) 2006.
2. A. Chamera- Nowak: *Bajka jak lekarstwo, czyli bajkoterapia w terapii i wychowaniu*. Wyd SBP.
3. S.L. Cohan: *Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 2008.
4. A. Herzyk: *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin 1992, Wydaw. PFZM.
5. E. Minczakiewicz. *Mowa - rozwój, zaburzenia, terapia*. Krakow 1997.
6. M. Molicka: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Poznań 1999, Wyd. Media Rodzina.
7. I. Styczek: *Logopedia*. Warszawa 1979, PWN.
8. *Teoria wychowania estetycznego*. Pod red. I. Wojnar, Warszawa 1997, Wyd. „Żak”.
9. E. Turska: *Profilaktyczno - terapeutyczna funkcja sztuki*. [w:] Estetyczny wymiar edukacji, red. nauk. J. Szulakowska - Kulawik, Bytom 2007, Wyd. Kolegium Nauczycielskie.

¹³ Tamże s. 25

¹⁴ Tamże s. 25.

Kontakt

Mgr. Anna Gawel

Uniwersytet Śląski

Ul Bielska 62

43-400 Cieszyn

Polska

Telefon +48791963912

E-mail: annagawel@op.pl

KVALITA ŽIVOTA DETÍ S DIABETES MELLITUS 1.TYPU

QUALITY OF LIFE IN CHILDREN DIAGNOSED WITH DIABETES MELLITUS TYPE 1

Eubica Derňarová, Tatiana Šantová, Jana Cinová, Andrea Šuličová, Zuzana Šimová, Zuzana Novotná

Abstrakt

Diabetes mellitus (DM) predstavuje pre dieťa ochorenie na celý život. Dodržiavanie radikálnej liečby ochorenia si vyžaduje od dieťaťa každodennú sebadisciplínu, presnosť a pravidelnosť. Ochorenie ovplyvňuje zásadným spôsobom kvalitu života dieťaťa, ako aj jeho rodiny, a to bio - psycho a sociálnu dimenziu. Vzhľadom na to je nevyhnutné zvyšovať kvalitu života dieťaťa s ochorením DM vo všetkých jej dimenziách. V príspevku predkladáme výsledky výskumu realizovaného u 101 respondentov (rodičia a deti s ochorením DM 1.typu, vo vekovom rozmedzí 2 – 19 rokov). U detí do 10 rokov bola zaznamenaná lepšia adaptácia na ochorenie. Deti nad 10 rokov vykazujú menej porúch koncentrácie a menšiu únavu oproti mladším deťom. Deti nad 10 rokov náročnejšie hodnotia návštevu školského zariadenia, absolvovanie dovolenky a vzťah s rovesníkmi. Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že u detí do 10 rokov je aplikácia inzulínu v školskom prostredí hodnotená ako náročnejšia. Deti nad 10 rokov vykazujú horšiu psychickú pohodu. Záverom zdôrazňujeme, že je potrebné eliminovať príčiny, ktoré akýmkoľvek negatívnym spôsobom ovplyvňujú kvalitu života dieťaťa s DM vo všetkých jej dimenziách.

Kľúčové slová: *Diabetes mellitus 1. typu. Kvalita života. Dimenzia kvality života. Výskum.*

Abstract

Diabetes mellitus is a life long health limitation for a child. To follow a strict treatment regime requires a self-discipline, accuracy and regularity from child. Diabetes mellitus is significantly affecting the life quality of child and its family's biologic, mental and social dimension. Therefore, it is necessary to increase the quality of child's life suffering from diabetes mellitus. In this paper we present the results of research conducted among 101 respondents - parents and children with type 1 DM disease, ranging in age from 2-19 years. The children under age of 10 are more adapted to disease. The children older than 10 years have lower frequency of concentration-disorders and are being less tired in comparison to younger children. But they also consider the school attendance, spending a holiday or relationship with classmates as more complicated. We have also figure out that application of insulin in children under age of 10 is considered as more complicated within the school and children older than 10 years are in worse mental conditions. It is important to eliminate any sources that can negatively affect any of the life quality dimensions of child with this disease.

Key words: *Diabetes mellitus type 1. Quality of life. Dimension of life quality. Research.*

1 ÚVOD

Diabetes mellitus 1. typu je chronické celoživotné ochorenie, ktoré zasahuje do bio-psycho-sociálnej oblasti života dieťaťa. Spolu s chronicky chorým dieťaťom veľmi intenzívne prežívajú všetky problémy a komplikácie aj jeho rodičia a iné kontaktné osoby (Petrak, 2005). Dieťa s ochorením diabetes mellitus ako aj jeho blízki prechádzajú fázami adaptácie na

ochorenie cez úvodný šok z odhalenia ochorenia, popretie, vyjednávanie, agresiu, depresiu až po zmierenie s ochorením. Je potrebné zdôrazniť fakt, že zvlášť deti v predškolskom veku sa väčšinou dobre adaptujú na svoj zdravotný stav. S ochorením vyrastajú od malička, a tak aj v neskoršom veku vnímajú ochorenie, ako nevyhnutnú súčasť svojho života. Zdôrazňuje sa, že je potrebné, aby sa výchovný prístup k dieťaťu s diabetom mellitus nelíšil od prístupu k zdravému dieťaťu (Cviková, 2010). Dôležitými faktormi, ktoré ovplyvňujú adaptáciu na ochorenie sú pohlavie, vek, osobnostné charakteristiky (Ondrejka, 2003). Rodičia zvyčajne nikdy nie sú pripravení na výskyt chronického ochorenia u svojho dieťaťa. Vyrovnat' sa s úplne novou skutočnosťou je pre nich niekedy oveľa väčším stresom, záťažou, ako pre samotné dieťa (Rybka, 2006).

S diagnostikovaným ochorením diabetes mellitus do popredia dieťaťa vstupujú stavy akými sú depresia, úzkostné stavy, poruchy spánku, zvýšená únava, neschopnosť koncentrácie, smútok, úzkosť, suicidálne sklony. U mladých dievčat sa vyskytujú diétne poruchy, dievčatá častokrát vynechávajú aplikáciu inzulínu z dôvodu zvyšovania váhy. Vyskytujú sa aj prejavy anorexie akými sú strata hmotnosti, abúzus laxatív, neprimeraný strach z obezity alebo bulímia (Mokáň, 2011). Významnými podpornými činiteľmi, ktoré podmieňujú kvalitu života detí a mladistvých s ochorením diabetes mellitus sú interakcia chorého so sociálnym prostredím, s rodinným zázemím, s prostredím, v ktorom sa denne nachádza (učitelia, spolužiaci). Tieto činitele vo veľkej miere pomáhajú pacientovi v adaptovaní sa na chorobný stav, čím sa podieľajú na zvyšovaní kvality jeho života (Michálek, 2008).

2 CIEĽ VÝSKUMU

Hlavným cieľom výskumu bolo verifikovať jednotlivé zložky kvality života detí s diabetes mellitus 1. typu a ich zmeny v dôsledku meniacich sa psychických a sociálnych nárokov dieťaťa v súvislosti s vekom a dĺžkou trvania ochorenia.

2.1 Metodológia výskumu a charakteristika výskumnej vzorky

Realizovali sme kauzálnu porovnávaciu výskum, ex – post facto. Použili sme lavínový zber dát. Dotazník (neštandardizovaný dotazník) – obsahoval anamnestické položky zamerané na pohlavie, miesto bydliska, vek, časové obdobie diagnostikovania ochorenia diabetes mellitus 1. typu u dieťaťa, dĺžku trvania ochorenia, časové obdobie dispenzarizácie dieťaťa na diabetologickej ambulancii, informovanosť dieťaťa a jeho rodičov o danom ochorení. U detí do veku 15 rokov vyplnili dotazník rodičia. Deti nad 15 rokov vyplnili dotazník samostatne. Pre potreby štatistického spracovania údajov sme využili software SPSS 15.0.

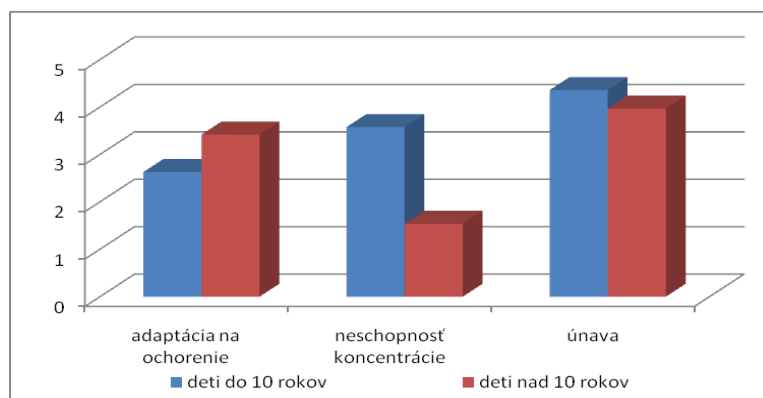
Deskriptívna štatistika podskupín poskytla informácie o mierach centrality (hlavne M, SD) pre komparáciu údajov. Pre štatistickú komparáciu sledovaných podskupín detí s ohľadom na vek sme použili test pre 2 nezávislé výbery, Mann – Whitneyho test. Pre štatistickú komparáciu podskupín detí s ohľadom na trvanie ochorenia sme použili test pre viacero nezávislých výberov, Kruskal – Wallis test.

Výskumu sa zúčastnilo 101 respondentov – rodičia a detí s ochorením DM 1. typu, vo vekovom rozmedzí 2 – 19 rokov.

2.2 Výsledky výskumu

Porovnanie rozdielov v psychickej oblasti s ohľadom na vek dieťaťa

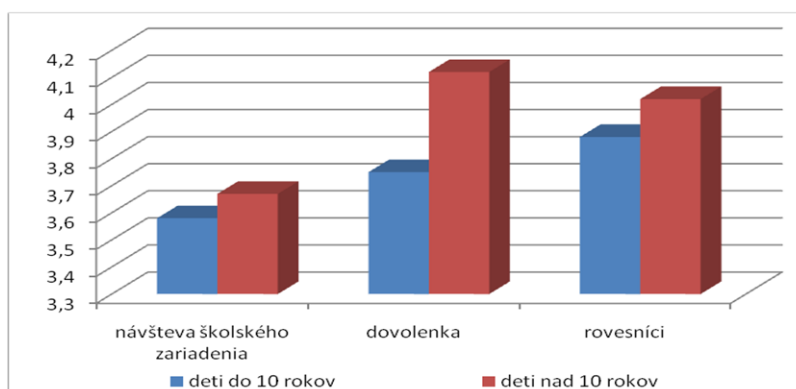
Graf 1 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt v psychickej oblasti



U detí do 10 rokov bola zaznamenaná lepšia adaptácia na ochorenie. Deti nad 10 rokov vykazujú menej porúch koncentrácie a menšiu únavu oproti mladším deťom.

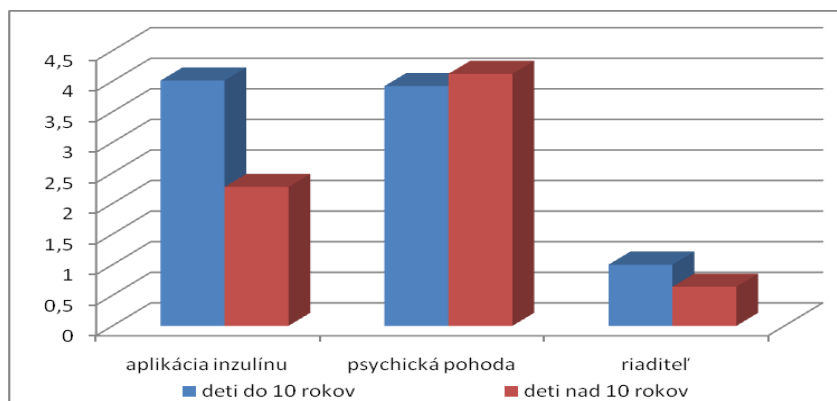
Porovnanie rozdielov v sociálnej oblasti s ohľadom na vek dieťaťa

Graf 2 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt v sociálnej oblasti



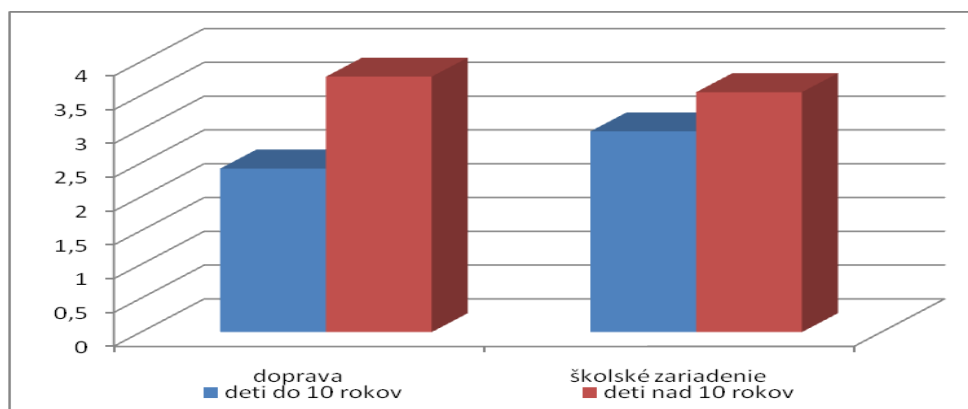
Deti nad 10 rokov náročnejšie hodnotia 3 zo 6 sociálnych požiadaviek: návštevu školského zariadenia, dovolenku a vzťahy so svojimi rovesníkmi.

Graf 3 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt subškály adjustácie na školu



U detí do 10 rokov je aplikácia inzulínu hodnotená ako náročnejšia v priestoroch školy. Deti nad 10 rokov vykazujú horšiu psychickú pohodu, nie všetci poskytli informácie o svojom ochorení riaditeľovi školy. Triedny učiteľ a všetci spolužiaci sú informovaní o ochorení v oboch vekových kategóriách.

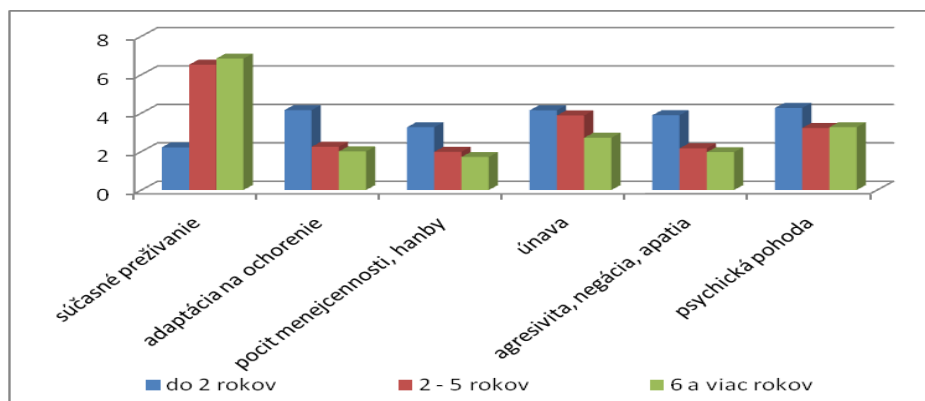
Graf 4 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt subškály finančnej náročnosti



U detí nad 10 rokov je ako finančne náročnejšie hodnotené školské zariadenie a doprava, čo zrejme súvisí s vekom detí a typom školy, ktorú navštevujú. V oboch vekových kategóriách je ochorenie spojené s vysokými finančnými nárokmi v uvedených oblastiach.

Porovnanie rozdielov v psychickej dimenzii s ohľadom na dĺžku trvania ochorenia

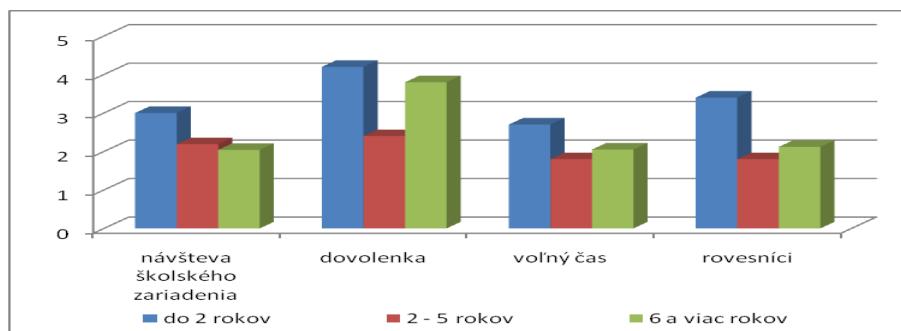
Graf 5 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt v psychickej dimenzii



Deti trpiace ochorením 6 a viac rokov vykazujú lepšiu psychickú pohodu ako deti trpiace ochorením kratšie. Deti trpiace ochorením menej ako 2 roky vykazujú horšiu adaptáciu na ochorenie ako deti trpiace ochorením dlhšie obdobie. Rovnaký záver môžeme konštatovať aj v prípade pocitu menejcnosti a hanby, únavy a agresivity, negácie, apatie.

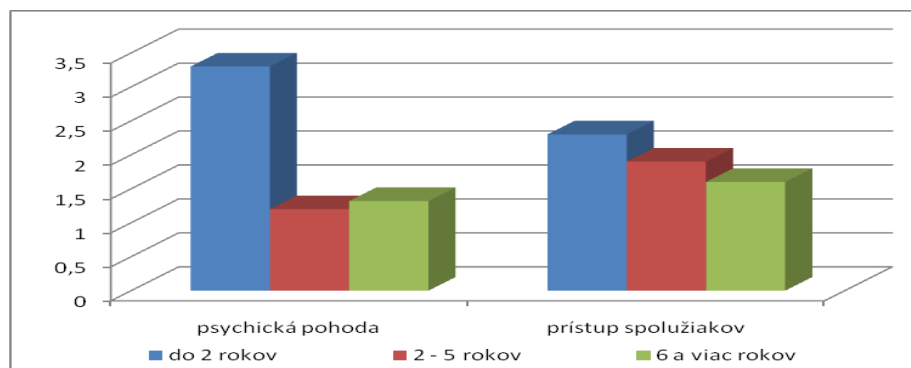
Porovnanie rozdielov v sociálnej oblasti s ohľadom na dĺžku trvania ochorenia

Graf 6 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt v sociálnej oblasti



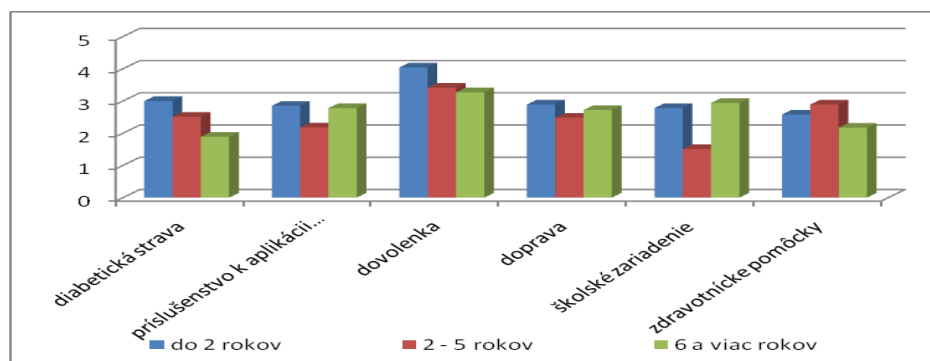
Návšteva školského zariadenia je najviac zaťažujúca pre deti ktoré trpia ochorením menej ako 2 roky. Počas dovolenky a vo voľnom čase najviac záťaže vnímajú deti s ochorením menej ako 2 roky.

Graf 7 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt subškály adjustácie na školu



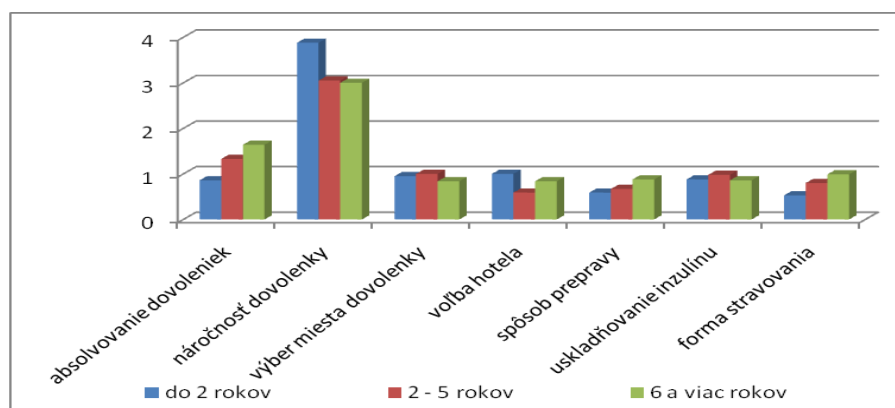
Deti trpiace ochorením menej ako 2 roky vykazujú horšiu psychickú pohodu ako deti trpiace ochorením dlhšie. Deti trpiace ochorením menej ako 2 roky vnímajú horšie prístup spolužiakov ako deti s dlhším trvaním ochorenia. V ostatných položkách sme významné rozdiely nezistili.

Graf 8 Komparácia signifikantných rozdielnych priemerných hodnôt subškály finančnej náročnosti



Deti trpiace ochorením 3 – 5 rokov ako finančne najnáročnejšie udávali zdravotnícke pomôcky. V ostatných položkách najvyššiu finančnú náročnosť vykazujú deti trpiace ochorením do 2 rokov.

Graf 9 Komparácia signifikantných rozdielných priemerných hodnôt subškály dovolenkových komplikácií



Zistili sme rozdiely vo všetkých položkách subškály, pričom deti s ochorením menej ako 2 roky absolvujú dovolenku menej často, ako deti trpiace ochorením dlhšie. Výber dovolenky a uskladnenie inzulínu považujú za najmenej náročné deti trpiace ochorením viac ako 6 rokov.

2.3 Diskusia

Predpokladali sme rozdiely v psychickej oblasti u detí s DM 1. typu s ohľadom na vek dieťaťa. Z výskumných zistení konštatujeme, že deti do 10 rokov sa lepšie a bez výraznejších problémov adaptujú na dané ochorenie. Deti vo veku nad 10 rokov si už intenzívnejšie uvedomujú závažnosť ochorenia, pociťujú hnev, zlosť, mnohokrát sa izolujú v začiatkoch ochorenia od kamarátov, potrebujú viac času na adaptáciu, vyrovnanie sa s ochorením, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou ich života. Deti nad 10 rokov vykazujú menej porúch koncentrácie a menšiu únavu oproti mladším deťom. Pri zisťovaní rozdielov v potrebe informácií zo zistení výskumu vyplýva, že deti sa vekovo neodlišujú v potrebe informácií ani v jednej položke. Predpokladali sme rozdiely v sociálnej oblasti u detí s DM 1. typu s ohľadom na vek dieťaťa. Z výsledkov výskumu konštatujeme, že deti nad 10 rokov náročnejšie hodnotia návštevu školského zariadenia, absolvovanie dovolenky a vzťah s rovesníkmi. Uvádžame aj skutočnosť, že u detí do 10 rokov je aplikácia inzulínu hodnotená ako náročnejšia v prostredí školy. Deti nad 10 rokov vykazujú horšiu psychickú pohodu a nie všetci o svojom ochorení informovali aj riaditeľa školy, ktorú navštevujú. Tento zistený údaj považujeme za alarmujúci, nakoľko sa domnievame, že rodičia by mali byť oveľa viac zodpovední a určite o ochorení dieťaťa informovať vedenie príslušného školského resp. predškolského zariadenia. Pozitívne hodnotíme zistenie, že triedny učiteľ, ako aj všetci spolužiaci sú informovaní o ochorení v oboch vekových kategóriách. Z našich výskumných zistení vyplýva aj fakt, že u detí nad 10 rokov je ako finančne náročnejšie hodnotené školské zariadenie a doprava, čo zrejme súvisí s vekom detí a typom školy, ktorú navštevujú. Zároveň sme zistili aj fakt, že v oboch vekových kategóriách je ochorenie spojené s vysokými finančnými nárokmi v oblastiach stravovania, dovolenky, v príslušenstve k aplikácii inzulínu. Finančné problémy pociťujú respondenti aj v zdravotníckych službách, doprave, pri návšteve školského zariadenia, ako aj pri zakúpení zdravotníckych pomôcok. V oboch skupinách respondentov sú porovnateľné dovolenkové komplikácie a nároky na destináciu. Zdôrazňujeme, že aj vplyv kamarátov je veľmi dominantný, zvlášť v období puberty. Z tohto dôvodu je skutočne diskutabilné, do akej miery je dobré mať veľa kamarátov a s čím sa im zdôveriť. Samozrejme od kvality priateľských vzťahov sa odvíja aj kvalita života dieťaťa. V roku 2008 sa v rámci danej problematiky realizoval prieskum, ktorý uvádza, že viac ako 50 % detí robí chyby v diabetickom režime na podnet svojich rovesníkov (Perušičová, 2008).

Zvyšovanie kvality života u dieťaťa s ochorením diabetes mellitus vo sfére sociálnej je významné, nakoľko sociálne istoty dieťaťa prispievajú k zvyšovaniu kvality jeho života. Predpokladali sme rozdiely v psychickej dimenzii medzi deťmi s ohľadom na trvanie ochorenia. Na základe výskumných zistení konštatujeme, že deti trpiace ochorením 6 a viac rokov vykazujú lepšiu psychickú pohodu ako deti trpiace ochorením kratšiu dobu. Deti trpiace ochorením menej ako 2 roky vykazujú horšiu adaptáciu na ochorenie ako deti trpiace ochorením dlhšie obdobie. Rovnaký záver môžeme konštatovať aj v prípade pocitu menejcennosti a hanby, únavy a agresivity, negácie, apatie. Deti trpiace ochorením dlhšie obdobie, vykazujú lepšiu psychickú pohodu. Zo zistení výskumu vyplýva, že deti sa neodlišujú v potrebe informácií ani v jednej položke. V dôsledku toho, že sme nezistili štatisticky významné rozdiely v subškále potreby informácií, verifikovanie našich predpokladov považujeme za neúplné. Predpokladali sme rozdiely v sociálnej oblasti medzi deťmi s ohľadom na dĺžku trvania ochorenia. Výskumom sme zistili, že návšteva školského zariadenia je najviac zaťažujúca pre deti trpiace ochorením menej ako 2 roky. Rovnaký záver platí aj pre oblasť dovolenky, voľného času a kontaktu s rovesníkmi, kde najviac záťaž vnímajú deti s dĺžkou ochorenia menej ako 2 roky. Z výsledkov výskumu konštatujeme, že deti trpiace ochorením menej ako 2 roky vykazujú horšiu psychickú pohodu ako deti trpiace ochorením dlhšie. Rovnako deti trpiace ochorením menej ako 2 roky vnímajú horšie prístup spolužiakov ako deti s dlhším trvaním ochorenia. V ostatných položkách sme významné rozdiely nezistili. Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že len v hodnotení školského zariadenia ho ako finančne najnáročnejšie vnímajú rodičia a deti s ochorením 6 a viac rokov. Deti trpiace ochorením 3 – 5 rokov ako finančne najnáročnejšie udávali zdravotnícke pomôcky. V ostatných položkách najvyššiu finančnú náročnosť vykazujú rodičia a deti trpiace ochorením do 2 rokov. Výskumom sme zistili rozdiely vo všetkých položkách subškály, pričom deti s ochorením menej ako 2 roky absolvujú dovolenku menej často, ako deti trpiace ochorením dlhšie. Zároveň je dovolenka nimi vnímaná ako najnáročnejšia. Výber dovolenky, a uskladnenie inzulínu považujú za najmenej náročné rodičia a deti trpiace ochorením viac ako 6 rokov, zatiaľ čo pre nich je najnáročnejšie stravovanie. V sociálnej oblasti sme zistili diferencie, v subškále školskej adjustácie, finančnej náročnosti a dovolenkových komplikácií.

3 ZÁVER

Ochorenie diabetes mellitus 1. typu podľa odborníkov nepredstavuje len chronické ochorenie, ale na základe prehľadu štatistík ho môžeme označovať ako epidémiu a to v celosvetovom meradle. Z tohto alarmujúceho zistenia je viac než nutné efektívnejšie realizovať efektívnejšie sekundárnu i terciárnu prevenciu. Predovšetkým je potrebné eliminovať respektíve odstraňovať príčiny, ktoré akýmkoľvek negatívnym spôsobom ovplyvňujú kvalitu života dieťaťa s diabetes mellitus, a to vo všetkých jej dimenziách. Dôležitá je aktívna účasť, tak samotného chorého dieťaťa, ako aj jeho rodiny, lekárov a celej spoločnosti, aby sa podieľali všetkými možnými a dostupnými prostriedkami na zvyšovaní kvality života dieťaťa s týmto ochorením. Záverom konštatujeme, že výskum ochorenia DM sa progresívne realizuje na rôznych úrovniach. Genetici sa snažia dôjsť k presnému zisteniu, za akých okolností sa dané ochorenie dedí. Svoje významné úspechy eviduje aj transplantácia pankreasu alebo účinky laserových lúčov. Tieto malé, ale významné úspechy nás určite privedú k odstráneniu respektíve k efektívnejšiemu a progresívnejšiemu riešeniu problému tohto chronického ochorenia s výrazným zásahom do kvality života.

Použitá literatúra

1. CVIKOVÁ, V., HRABOVSKÝ, M. 2010 *Aj Vaše dieťa má diabetes?* [online] [Cit.2016-11-15] Dostupné na internete: http://www.dias.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=133&Itemid=1
2. MICHÁLEK, J., 2007. Ochorenie na diabetes je behom na dlhé trate. In: *Medical practice*. Roč. 2, č. 9, s. 4-5. ISSN 1336-8109.
3. MICHÁLEK, J., ŠTEFÁKOVÁ, M., 2008. *Diagnóza Cukrovka - odpovede na najčastejšie otázky*. 2. vyd. Bratislava: Kontakt. ISBN 978-80-968985-3-4.
4. MOKÁŇ, M., 2011. *Diabetes mellitus 1. typu*. Bratislava: Herba. ISBN 978-808068-837-0.
5. ONDREJKA, I., ADAMICOVÁ, K. 2003. Komplexne o kvalite života pacienta. In: *Sestra*, 2003, roč. II, č. 8- 9, s.
6. PETRAK, F. et al., 2005. Psychosocial factors and Diabetes Mellitus: Evidence - based Treatment Guidelines. In: *Current Diabetes Reviews* [online]. Vol. 1, No. 3, p. 3-7 [cit. 2016-11-15]. Dostupné z: http://zentrum-psychotherapie-wiesbaden.de/fileadmin/pdf/Petrak_et_al_2005_Guidelines.pdf
7. PERUŠIČOVÁ, J., 2008. *Diabetes mellitus 1. typu*. Geum. ISBN 978-80-86256-62-7.
8. RYBKA, J. et al., 2006. *Diabetologie pro sestry*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1612-7.

Tento príspevok bol vytvorený v rámci projektu KEGA č. 024PU-4/2016 s názvom: Inovatívne spôsoby edukácie rodičov a detí s ochorením diabetes mellitus I. typu

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Ľubica Derňarová, PhD., MPH.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Katedra ošetrovateľstva

Partizánska, 1 080 01 Prešov

Email: lubica.dernarova@unipo.sk

PhDr. Tatiana Šantová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Katedra ošetrovateľstva

Partizánska, 1 080 01 Prešov

Email: tatiana.santova@unipo.sk

ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W ROZWOJU KREATYWNOŚCI W PRACY DYDAKTYCZNEJ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ACADEMIC TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN TEACHING FUTURE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Jakub Staroń

Streszczenie

Artykuł skupia się na kwestii przygotowania przyszłych nauczycieli uczniów młodszych do kreatywności w pracy zawodowej i do rozwijania zachowań i postaw twórczych u dzieci oraz na roli nauczycieli akademickich w tym procesie. Kreatywność jest spostrzegana jako ważny czynnik w kontekście nabywania kluczowych kompetencji w biegu życia. Autor dyskutuje to zagadnienie na tle literatury i własnych doświadczeń nauczyciela uniwersyteckiego, uczącego między innymi przedmiotów artystycznych na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych.

Słowa kluczowe: *kompetencje kluczowe, kreatywność, szkolnictwo wyższe, przygotowywanie przyszłych nauczycieli, nauczanie początkowe*

Abstract

The article focuses on the issue of preparing future teachers of younger pupils into creativity in their vocational work and to develop creative behaviors and attitudes in children as well as the role of academic teachers in that process. Creativity has been perceived as an important factor in context of learning of key competencies in the life cycle. The author discusses the topic in a context of the literature as well as his own experiences as university teacher teaching pre-service teachers and pedagogues, especially in art classes.

Key words: *key competencies, creativity, higher education, preparing future teachers, primary education*

1. WSTĘP

Od pewnego czasu można zaobserwować zainteresowanie kwestią kreatywności w odniesieniu do różnych dziedzin życia, w tym i do edukacji na różnych jej poziomach. Autor podejmuje temat znaczenia kreatywności i jej kształtowania dla życia współczesnego człowieka w kontekście wyzwań, jakie niosą dzisiejsze czasy (Tkocz R, 2009; Szuścik, 2003; Cudowska A., 2003). Jakże ważnym okazuje się rola osób zdolnych i utalentowanych w stawieniu czoła problemom współczesności, zatem także kwestia dostrzeżenia wśród uczniów tych zdolnych i potencjalnie twórczych oraz pedagogika, która potrafiłaby wesprzeć ich rozwój i przygotować w odpowiedni sposób do pełnienia istotnych ról w społeczeństwie przyszłości (Łaszczyk J 1998; Semenow A 2014). Pojawia się, zatem, problem edukacji „ku kreatywności”, zarówno na poziomie przygotowywania nauczycieli do ich przyszłej pracy, jak i w samych miejscach owej pracy, czyli w szkołach, przedszkolach, a także innych instytucjach pełniących w jakimś zakresie funkcje edukacyjne. Kiedy myślimy o przygotowaniu zawodowym osób do pracy z ludźmi w różnym wieku z tym oczekiwaniem, że jedni i drudzy funkcjonować będą w sposób twórczy oraz przejawiać kreatywność jako cechę osobistą, trzeba odpowiedzieć na pytanie o to, w jaki sposób można cele te osiągnąć.

Istnieje już wiele opracowań, które mogą pełnić rolę przewodników po nauczaniu, rozwijaniu czy kształtowaniu kreatywności u słuchaczy, uczniów czy wychowanków, niektóre mają charakter podręczników ujmujących trening kreatywności w sposób kompleksowy, inne to doskonałe zbiory pomysłów na twórczą edukację w raz z gotowymi rozwiązaniami (por. Szmidt K.J., 2015; Jąder M., 2010; Stasica J., 2008; Nęcka E. i inni, 2005; Vopel K., 2003; Krzyżewska J., 1998). Prace te, choć przydatne w pracy ze studentami, nie zaspokajają jednak w pełni potrzeb nauczyciela akademickiego, który ma na uwadze kształtowanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli w ścisłym powiązaniu z rozwijaniem u nich kreatywności zarówno osobistej, jak i tej związanej z wykonywaniem zawodu. Odczuwa się potrzebę propozycji metodycznych związanych z kształceniem nauczycieli różnych poziomów edukacyjnych, w tym – etapu nauczania początkowego. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie autorskich rozwiązań w kształceniu pedagogów i nauczycieli uczniów młodszych, realizowanych przez autora artykułu zarówno indywidualnie, jak i we współpracy z innymi nauczycielami akademickimi (dla porównania: Stefańska-Klar R., Staroń J., 2015)

2. KREATYWNOŚĆ NAUCZYCIELA I UCZNIA NA TLE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w *sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* określa, czym są tzw. kompetencje kluczowe w następujący sposób: „Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz 8) świadomość i ekspresja kulturalna. Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym.” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady..., op.cit.).

Z punktu widzenia rozważań zawartych w tym artykule, szczególnie istotne jest sformułowanie, które podkreśla związek wszystkich kompetencji kluczowych z kreatywnością, innowacyjnością czy umiejętnością rozwiązywania problemów, gdyż wyraża ono przekonanie o dużym znaczeniu zdolności i możliwości twórczych dla życia i funkcjonowania człowieka oraz że może to dotyczyć także podejmowanego przez ten autora tematu: „Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych” (op.cit.).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na relacje pomiędzy kreatywnością a twórczością, rozumianą jako proces twórczy, ale także i jako wynik tego procesu. Otóż można przyjąć, że kreatywność to cecha uzdatniająca nas do bycia twórczym czyli zdolnym i gotowym do tworzenia, ale także i do bycia twórcą czyli kreatorem. Sama twórczość rozumiana jako

proces tworzenia jest utożsamiana z aktywnością takich procesów myślenia, które można nazwać myśleniem twórczym. Można wyróżnić pewne cechy, które odróżniają myślenie twórcze od takiego, które twórczym nie jest. Cechami takimi według P. Guilforda, są płynność, giętkość i oryginalność. Płynność odnosi się do łatwości wytwarzania pomysłów i jej miarą jest liczba wygenerowanych pomysłów w porównaniu z innymi osobami. Można wyróżnić płynność słowną, ideacyjną czyli jak najwięcej pomysłów na rozwiązanie problemu i skojarzeniową (asocjacyjną). Giętkość to miara łatwości czy też gotowości do zmiany kierunku myślenia, a więc w tym przypadku chodzi nie o ilość, lecz o różnorodność pomysłów, czyli określa ją liczba kategorii, do jakich można zaliczyć wygenerowane pomysły. Oprócz giętkości spontanicznej, można jeszcze wyróżnić giętkość adaptacyjną, związaną ze zdolnością do elastycznego dostosowania się do okoliczności lub warunków zadania. Ostatnia z cech myślenia twórczego sformułowana przez Guilforda, oryginalność, to zdolność do wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych, niepowtarzalnych (za: Nęcka, 2003).

Twórczość, jako wynik myślenia twórczego i innych procesów psychicznych oraz zachowań twórczych, możemy analizować zgodnie z propozycją Edwarda Nęcki (Nęcka E., op. cit.) w odniesieniu do określonych czterech poziomów:

- Poziom 1, to twórczość „płynna” - jest zadatkiem dla twórczości „prawdziwej”, jakąś możliwością czy potencją. Jej istotą jest wytwarzanie różnorodnych pomysłów, a więc można ją uznać za warunek zaistnienia pozostałych etapów twórczości, lecz sama w sobie nie gwarantuje żadnych osiągnięć. Jej przejawem będzie np. wymyślanie przez studentów na zajęciach wzorów kartek świątecznych, malowanie dzieciom na „imprezie” buzi zmywalnymi kredkami, dbając o różnorodność wzorów, itp.
- Poziom 2 – twórczość „skryzalizowana”- opiera się na wykorzystywaniu potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do wybranego celu twórczego. Jej istotą jest rozwiązywanie problemu lub/i osiąganie celu. Może być to wymyślenie i zrealizowanie konkretnego projektu edukacyjnego przez studenta, twórcze poprowadzenie zajęć z dziećmi w przedszkolu według wymyślonego scenariusza czy wykonanie konkretnego i zawartego w programie zadania na rzecz konferencji naukowej na uczelni.
- Poziom 3 – twórczość dojrzała- polega na podejmowaniu ważnych celów lub problemów oraz uzyskiwaniu rozwiązań, które uznawane są za twórcze ze społecznego punktu widzenia. Zasadniczo, za tzw. twórczość dojrzałą uważa się powszechnie działania wytwory, których autorami są uznani twórcy: artyści czy naukowcy, jednak i w odniesieniu do studentów można niektóre z ich dokonań uznać za spełniające warunki tego poziomu. Może to być autorstwo lub aktywny udział w znaczących przedsięwzięciach o szerokim zasięgu, jak konferencje naukowe, publikacje o wysokim poziomie, akcje społeczne czy dokonania artystyczne.
- Poziom 4 – twórczość wybitna- to taki rodzaj dojrzałej twórczości, który można uznać za szczególnie, niepowtarzalny i ważny z punktu widzenia całego społeczeństwa, a czasem nawet ludzkości jako takiej. Twórczość ta prowadzi do zmian fundamentalnych, dostarczając dzieł zmieniających w zasadniczy sposób jakąś dziedzinę. Aby dzieło zostało zaliczone do twórczości wybitnej, potrzeba specjalnych warunków, jak przyznanie dziełu najwyższego statusu przez jakieś liczące się gremium lub zgodna ocena nauki, co do jakości dzieła, na przykład powstałego w dalekiej przeszłości. Studenci mają szansę obcować z twórczością wybitną, historyczną i współczesną, dzięki ukazywaniu im dzieł oraz postaci twórców na zajęciach, a także bezpośrednio, w ramach realizacji różnych projektów edukacyjnych realizowanych poza uczelnią.

Powraca, zatem kwestia roli i odpowiedzialności systemu edukacyjnego w odpowiedzialności za rozwój kreatywności u dzieci i młodzieży. Odwołując się wyłącznie do tego, co sądzą teoretycy i badacze twórczości na temat roli nauczyciela i szkoły w zakresie kształtowania kreatywnych uzdolnień i umiejętności u dzieci, możemy przytoczyć poglądy, Paula Torrance'a (Za: Nęcka E., 2003) na ten temat. Otóż sądzi on, że dzieci, zwłaszcza małych nie trzeba uczyć kreatywności, gdyż tę właściwość przejawiają one spontanicznie w swoim myśleniu i zachowaniu, natomiast powinno się zwracać uwagę na ewentualne bariery i przeszkody, jakie może dziecko doświadczać, próbując być kreatywnym. P. Torrance sformułował pięć reguł, którymi powinni się kierować nauczyciele i wychowawcy, aby nie przeszkadzać w rozwoju kreatywności u dzieci:

- Odnosić się z szacunkiem do pytań stawianych przez dziecko.
- Okazywać szacunek wobec niezwykłych pomysłów dziecka.
- Okazywać dzieciom, że ich pomysły są wartościowe.
- Czasem pozwolić dzieciom robić coś nie na ocenę.
- Pokazywać dzieciom związki przyczynowo-skutkowe podczas oceniania ich pomysłów.

Autor artykułu, który akceptuje powyższe wskazania, uczynił je własnymi zasadami nauczania w pracy ze studentami, będąc świadomym tego, że aby przyszli nauczyciele zechcieli je stosować w pracy z dziećmi, najpierw sami muszą ich doświadczyć we własnym procesie edukacyjnym.

3. UDZIAŁ STUDENTÓW W PROJEKTACH ARTYSTYCZNO-EDUKACYJNYCH DLA DZIECI JAKO CZYNNIK ROZWOJU KREATYWNOŚCI WŁASNEJ

W ciągu ostatnich kilku lat studenci uczestniczący w prowadzonych przez autora zajęciach z plastyki lub metodyki nauczania początkowego mogli również dobrowolnie brać udział, (będąc zarazem współorganizatorami) w wielu projektach artystyczno-edukacyjnych, mających na celu wzbogacenie wiedzy, umiejętności i doświadczeń artystyczno-kulturalnych u dzieci młodszych. Projekty skupiały się na etapie nauczania początkowego, obejmując czasem również wiek przedszkolny. Studenci kierowali się wiedzą na temat potrzeb młodszych uczniów i ich właściwości nabytą min. na zajęciach z psychologii rozwojowej, prowadzonej z innym współorganizatorem projektów, a zarazem autorem prac na temat psychologicznych podstaw pracy z uczniami w różnym wieku (Stefańska-Klar R., 2015; 2008; 1998) oraz wiedzy z zakresu psychologii twórczości i psychopedagogiki twórczości dziecka (Szuścik U., 2006 i Tokarz A., 2005). Projekty te realizowane były na terenie uczelni lub poza nią, np. w muzeum i zwykle były związane z celebracją jakichś rozpoznawalnych przez dzieci okoliczności (Dzień Dziecka, spotkanie ze św. Mikołajem, Noc Muzeów czy kulturalno-artystyczne wydarzenia o charakterze międzynarodowym). Fotografie 1-3 ukazują sceny z tych wydarzeń, w których edukacja, twórczość i trening zachowań oraz postaw kreatywnych zachodziły u wszystkich uczestników, czyli zarówno u uczniów jak i u nauczycieli, na dodatek jedni mogli uczyć się od drugich. Udział studentów w projektach obejmował wszystkie fazy, od projektowania, przez czynności przygotowawcze, organizację wydarzeń, po udział w samym wydarzeniu. Na każdym z tych etapów studenci uczyli się jak dobrze zrealizować cele główne i szczegółowe przedsięwzięcia, którego uczestnikami miała być grupa zaproszonych dzieci wraz z ich opiekunami z terenu szkoły lub przedszkola. Naturalny trening kreatywności odbywał się zarówno podczas przygotowywania rozwiązań pedagogicznych, dydaktycznych i artystycznych, jak i w fazie zdobywania środków finansowych na zakup materiałów czy drobnych upominków dla dzieci lecz przede wszystkim miał on miejsce podczas bezpośrednich działań artystyczno-edukacyjnych, których współuczestnikami były dzieci.

Ryc.1. Dzieci przygotowują pod kierunkiem „elfów” kartki świąteczne, które wręczą św. Mikołajowi na uroczystym spotkaniu. UŚ, Cieszyn, grudzień, 2015



Foto: Jakub Staroń

Ryc. 2. Warsztaty prowadzone przez wybitnego twórcę, animatora kultury i pedagoga Józefa Brodę. Spotkanie z okazji Dnia Dziecka, Muzeum Śląska Cieszyńskiego, Cieszyn 08.06.2016



Foto: Stanisław Konopka

Ryc 3. Dzieci z Polski i Czech wraz ze studentami UŚ biorą udział w transgranicznym wydarzeniu pt. Cieszyńska Noc Muzeów - Těšinská Muzejní. Warsztaty makowe ¹ w Muzeum Śląska Cieszyńskiego. Cieszyn 22.05. 2015



Foto: Jakub Staroń

4. NAUCZYCIEL AKADEMICKI I JEGO ROLA W PRZYGOTOWANIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO KOMUNIKACJI Z UCZNIAMI

Jedną z podstawowych ról, jakie ze względu na specyfikę swojego zawodu musi pełnić nauczyciel, w tym także nauczyciel akademicki jest uczestniczenie w procesie komunikacji z innymi, jak również w dużej mierze zarządzanie tym procesem (Stefańska-Klar, 2015). Obszernie traktują problem komunikacji powstałe na gruncie nauk społecznych modele komunikacji międzyludzkiej. M. Zalewska-Bujok w swoim artykule omawia cztery modele komunikacji, jakie powstały w ostatnim stuleciu. Są to modele: transferu informacji, uzgadniania znaczenia, perswazji oraz tworzenia społeczności, których skuteczność zależy od rodzaju sytuacji, w jakiej znajduje się podmiot komunikujący się (Zalewska, 2009, s. 19).

W modelu traktującym komunikację jako transfer informacji zwraca się uwagę na jej liniowy i analogiczny do sfery działania charakter. Kluczowe jest wyodrębnienie ról nadawcy i odbiorcy oraz procesu przekazu wykorzystującego kanały: bezpośrednie - pisemne, werbalne, niewerbalne oraz zapożyczone – komputery, znaki, sygnały. Źródłem i twórcą wiadomości jest osoba pełniąca rolę nadawcy, która posługuje się kanałem jako środkiem przekazu owych wiadomości, zaś adresatem – osoba będąca w roli odbiorcy, która, aby odebrać wiadomość, musi zdekodować zakodowane przez nadawcę informacje oraz przypisać im właściwe znaczenia. Zdekodowanie wiadomości niezgodne z intencjami i oczekiwaniami nadawcy lub przypisanie im niewłaściwych (np. skrajnie subiektywnych, wynikających z nieprawidłowej interpretacji) znaczeń prowadzi do nieporozumienia. Sam proces komunikacji ma charakter

¹ Autorką artystycznych warsztatów makowych jest prof. dr hab. Anna Kowalczyk – Klus. W czasie Cieszyńskiej Nocy Muzeów warsztaty makowe z dziećmi poprowadził autor artykułu.

dwustronny i przebiega na zasadzie naprzemienności, czyli każda z osób występuje w roli nadawcy i odbiorcy, w zależności od kierunku, w jakim biegnie wiadomość.

Komunikacja jako uzgadnianie znaczenia traktowana jest jako proces, który nie jest zwrotny czyli ma charakter jednostronny, nie dający nadawcy możliwości sprawdzenia w jakim zakresie odbiorca odebrał wiadomość i czy oraz w jaki sposób ją zrozumiał. Ten model komunikacji zakłada, że odbiorca wyłącznie absorbuje informacje i nie ma możliwości zareagowania na nie lub wyrażenia swojego stanowiska. W jego ramach istnieją dwa warianty wyjaśniania komunikacji jako uzgadniania znaczenia: model interakcyjny i model transakcyjny. „(...) Pierwszy utożsamia komunikację z procesem kołowym, w którym osobą komunikującą się jest zarówno nadawca, jak i odbiorca wiadomości. Drugi model zakłada, że ludzie są równoczesnymi nadawcami i odbiorcami informacji, ponieważ w sytuacji słuchania odbiorca wysyła wiadomości niewerbalne za pomocą wzroku, gestykulacji itp.” (op. cit. s. 19).

Model trzeci koncentruje się na roli komunikacji w procesach zwanych wpływem społecznym, a więc tam gdzie chodzi o kształtowanie postaw, transmisję lub zmiany w obrębie wartości czy wpływanie na przekonania lub/i działania słuchaczy za pomocą perswazji. Jest to domena wychowania, polityki i reklamy, zaś celem, a zarazem miarą skuteczności komunikowania się perswazyjnego jest umiejętność przekonania innych do własnych argumentów.

Model przedstawiający komunikację jako środek tworzeniu społeczności podkreśla jej znaczenie i potencjał w zakresie kreowania świata społecznego. Jeśli uznamy za społeczność pewną liczbę osób kierujących się tymi samymi celami i dzielących określoną przestrzeń: fizyczną, duchową lub wirtualną, to efektywna z ich punktu widzenia komunikacja pozwala im owe cele osiągać, a także tworzy i umacnia więzi wspólnotowe, zatem staje się również czynnikiem budującym określoną społeczność, często od samych podstaw.

Z punktu widzenia pracy nauczyciela akademickiego, każdy z tych modeli jest przydatny do opisu i analizy komunikowania się ze studentami w procesie kształtowania ich kompetencji zawodowych, również tych związanych z byciem w przyszłości nauczycielem/pedagogiem wykorzystującym w swej pracy kreatywność. Nauczyciel akademicki uczy studentów zarówno systemu znaczeń, jak i sposobów kodowania/dekodowania przekazywanych wiadomości z uwzględnieniem cech i potrzeb odbiorcy, np. ucznia klasy pierwszej, czyniąc to w kontekście ściśle edukacyjnym lub ogólnym, z perspektywy celu komunikacji, określonego zadania lub celów dydaktycznych. Gdy w grę wchodzi twórczość i związane z nią kwestie kodowania/dekodowania znaczeń oraz cechy kanałów i środków komunikacji, nauczyciel uczy studentów – przyszłych nauczycieli klas początkowych, zasad kreatywnej modyfikacji procesu komunikowania się oraz dostarcza wiedzy o tym, jak zasady te wykorzystywane są w sztuce, zarówno współczesnej, jak i tej powstałej na przestrzeni wieków. Podobnie, kreatywność rozwijana może być w odniesieniu do wychowawczo-perswazyjnych aspektów pracy z dziećmi, związanych z kształtowaniem postaw wobec siebie i innych oraz wobec twórczości i sztuki. Dotyczy to również sfery budowania więzi wspólnotowych oraz tworzenia społeczności, czemu może (powinna?) towarzyszyć kreatywność indywidualna i zbiorowa, co więcej, same społeczności mogą skupiać swoich członków właśnie wokół szeroko i wąsko rozumianej twórczości, praktykowanej lub tylko stanowiącej przedmiot zainteresowań uczestników. Umiejscowienie takich społeczności może być różne, zarówno zlokalizowane konkretnie, jak i rozproszone, w przestrzeni rzeczywistej, bądź wirtualnej.

Nauczyciel akademicki reprezentujący malarstwo, jako swój pierwszy zawód, jak to jest w przypadku autora niniejszego artykułu, ma wiele możliwości dostarczenia studentom pogłębionej wiedzy z zakresu historii sztuki oraz technik malarskich, graficznych i rzeźbiarskich, w tym historycznych, stosowanych po to, by wyrazić określone treści oraz przekazać je w zamierzony sposób. Szczególnie jest, zatem, ważne aby pokazać studentom, jak można owa wiedzę, w połączeniu z nowonabytymi umiejętnościami wykorzystać w nauczaniu początkowym oraz jak zaadaptować techniki malarskie, graficzne czy rzeźbiarskie w sposób umożliwiający dzieciom realizację ich własnych pomysłów plastycznych.

Studenci powinni uczyć się jak pracować z dziećmi w taki sposób, aby komunikowanie się z nimi wyzwalalo kreatywność w zakresie prowadzonego przedmiotu, nie zaś tylko przy tworzeniu wytworów o charakterze plastycznym. Należy zwrócić uwagę na potrzebę interakcyjności, czyli prowadzenia dialogu z dziećmi, nie tylko zdawania się na przekaz jednostronny, niezależnie czy płynie on od nauczyciela czy ze strony dziecka. Dlatego nauczyciel akademicki powinien również nauczać studentów poprzez dialog kreatywny, budzący zaskoczenie nowością, oryginalnością i nieoczekiwanym wkładem czy zwrotem.

Bibliografia

1. CUDOWSKA A.: *Twórcza edukacja szansą dla szkoły przyszłości*. [W:] Kojas W. (red) przy współudziale L. Dawid. Wokół dydaktyki podmiotowej. Cieszyn, Wydawnictwo Filii w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego, 2003, p.11, ISBN 83-88410-16-4
2. GLOTON R., CLERO C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985 p.263 ISBN 83-02-02668-9
3. JĄDER M.: *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2010, p. 131, ISBN 978-83-7587-460-0
4. KOTLIĆKA A., OLCZAK M.: *Wypowiedzi plastyczne a rozwój myślenia twórczego u dzieci*. [W:] Alminderov V., Łaszczyk J. (red) Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy. Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS 1998, p.5, ISBN 8309000831-6-7
5. KRZYŻEWSKA J.: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz.1. Suwałki, AU OMEGA 1998, p.103 ISBN 83-906120-7-0
6. ŁASZCZYK J.: *Pedagogika twórczości jako środek wychowywania zdolnych*. [W:] Alminderov V., Łaszczyk J. (red) Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy. Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS 1998, p.5, ISBN 8309000831-6-7
7. NĘĆKA R.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, p. 2003, ISBN 83-87957-50-X
8. NĘĆKA R, ORZECHOWSKI J., SŁABOSZ A., SZYMURA B.: *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, p.173, ISBN 83-89574-99-3
9. SEMENOW A.: *Psychologiczno-pedagogiczne wspieranie rozwoju kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym* [W:] Langier C, Śleziński K. (red.) Edukacja dziecka wobec wyzwań i zagrożeń ponowoczesności. Bielsko-Biała-Katowice-Kraków. Wydawnictwo SCRIPTUM, 2014, p.6 ISBN 978-83-64028-60-1.
10. STASICA J.: *Rozwijanie fantazji, zainteresowań i zdolności uczniów. Zajęcia relaksujące*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2008, p. 97, ISBN 978-83-7308-004-4-0, ISBN 978-83-7308-239-7
11. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Psychologiczne aspekty pracy nauczyciela*. [W:] Górniok-Naglik A. (red) Rekomendacje w zakresie teoretycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Bielsko-Biała, Usługi Poligraficzne, Druk Cyfrowy i Offsetowy, Korzonkiewicz Krzysztof 2014, p.23, ISSN 978-83-63705-4-8

12. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Psychologiczne aspekty pracy z uczniem*. [W:] Górniok-Naglik A. (red) Rekomendacje w zakresie praktycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Bielsko-Biała, Usługi Poligraficzne, Druk Cyfrowy i Offsetowy, Korzonkiewicz Krzysztof 2014, p.18, ISSN 978-83-63705-80-0
13. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, p.32, ISBN 978-83-01-14151-6, ISBN 978-83-01-14152-3
14. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Problem bezpiecznych granic w stymulowaniu twórczych możliwości dzieci i młodzieży*. [W:] Alminderov V., Łaszczyk J. (red) Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy. Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS 1998, p.6, ISBN 8309000831-6-7
15. STEFAŃSKA-KLAR R., STAROŃ J.: *Uniwersytet jako przestrzeń innowacyjności i polisensorycznych doświadczeń, wzbogacających edukację kulturalną młodszych uczniów*. Referat na Międzynarodowej Konferencji Studenckich Kół Naukowych pt. Sztuka edukacji – wartość zaniedbanych obszarów, uczenia się przez zmysły. Racibórz, 28.04.2015
16. SZMIDT K.J.: *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice, Wydawnictwo HELION, 2013, p. ISBN: 978-83-246-8104-4
17. SZUŚCIK U.: *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2006, p.222, ISBN 83-226-1537-X
18. SZUŚCIK U.: *Edukacja plastyczna a problem globalizacji* [W:] Kojs W. (red) przy współudziale L. Dawid. Wokół dydaktyki podmiotowej. Cieszyn, Wydawnictwo Filii w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego, 2003, p.5, ISBN 83-88410-16-4
19. TKOCZ R.: *Profesjonalizm i mistrzostwo jako wskaźniki twórczej dojrzałości specjalisty-mistrza* [W:] Musioł A. (red.) Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna. Racibórz, Wydawnictwo Państwo
20. TOKARZ A.: *Dynamika procesu twórczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, p. 268, ISBN 83-233-1950-2
21. VOPEL K., W. *Jak pobudzić kreatywność grupy? Propozycja ćwiczeń i zabaw*. Kielce, Wydawnictwo JEDNOŚĆ 2003, p.128, ISBN 83-7224-483-9
22. ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) 30.12.2006 PL Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/13 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
pobrane w dniu 19.11.2016
23. ZALEWSKA-BUJOK M.: *Wybrane aspekty komunikacji nauczyciel-uczeń w społeczeństwie informacyjnym* [W:] Musioł A. (red.) Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2009, p.11, ISBN 978-83-60730-32-4

Kontakt

Mgr Jakub Staroń
 Uniwersytet Śląski w Katowicach,
 Zakład Dydaktyki i Pedagogiki
 Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej
 w Cieszynie
 ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
 Tel.: 785161078, email: jakub.staron@wp.pl

WOKÓŁ FENOMENU RESILIENCE. O ZNACZENIU POZYTYWNEJ ADAPTACJI I MOŻLIWOŚCIACH JEJ WSPIERANIA U DZIECI I MŁODZIEŻY

AROUND THE PHENOMENON OF RESILIENCE. THE IMPORTANCE OF POSITIVE ADAPTATION AND CAPABILITIES FOR SUPPORTING THIS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Renata Stefańska-Klar

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na problemie *resilience*, czyli pozytywnej adaptacji w obliczu negatywnych wydarzeń i niesprzyjających okoliczności, które można uznać za poważne czynniki ryzyka dla rozwoju i funkcjonowania dzieci i młodzieży. Omówione zostały najważniejsze zagadnienia dotyczące *resilience*, na tle krótkiej historii badań nad tym zagadnieniem, jak również rolę różnych czynników w jej powstawaniu i przebiegu, w tym - nadziei. Ukazano podstawowe strategie wzmacniania i budowania *resilience* u dzieci i młodzieży, które zwykło się używać w instytucjach i organizacjach różnego rodzaju do realizacji programów zapobiegawczych i promocyjnych, w celu wspierania pozytywnego rozwoju i zdrowia psychicznego w okresie dzieciństwa i adolescencji.

Słowa kluczowe: *resilience, prężność/sprężystość, pozytywna adaptacja, nadzieja, dzieci i młodzież, profilaktyka/promocja zdrowia psychicznego*

Abstract

Article focuses on the problem of resilience, which is a positive adaptation in the face of adverse events and adverse circumstances that may be regarded as serious risk factors for the development and functioning of children and adolescents. They were discussed the most important issues resilience against the background of the short history of research on this issue, as well as the role of various factors in its development and progress, including - hope. They were shown the basic strategies for strengthening and building resilience in children and adolescents, which is commonly used in various types of institutions and organizations for the implementation of prevention programs and promotion, in order to promote positive development and mental health in childhood and adolescence.

Key words: *resilience, positive adaptation, hope, children and adolescence, prevention/promotion of mental health*

1. WPROWADZENIE

Wciąż wzrasta liczba doniesień badawczych, podejmujących próby rozpoznania i uporządkowania właściwości dzieci i osób dorosłych, którym udało się przetrwać i wyjść w sposób pozytywny z takich życiowych zdarzeń, jak trauma wypadku czy poważnego incydentu, bieda, przemoc i odrzucenie, wielokrotna separacja z opiekunami a także chroniczne porażki, szkolne czy zawodowe. Jakkolwiek część dzieci i dorosłych poddaje się w obliczu takich opresji czy negatywnych wydarzeń, istnieją również tacy, którzy pozostają aktywni w swoim otoczeniu, uzyskując określony sukces. Okazuje się, że zarówno dzieci, jak i dorośli, należący do grupy tych, którzy się nie poddali i pomimo wszystko zdolni są do

pozytywnych efektów, łączą pewne wspólne właściwości, dające spójny obraz osób charakteryzujących się wysokim stopniem pozytywnej adaptacyjności (w jęz. ang. *resilience*¹). jako zespołu zasobów i kompetencji osobowych. Można ich również postrzegać jako szczęśliwych posiadaczy określonych zasobów zewnętrznych, np. w postaci kapitału społecznego oraz pomyślnego układu czynników ochronnych lub wspierających, które osoby te potrafiły wykorzystać, aby wytrwać lub aktywnie opanować przeciwność. Na obraz ten składają się, zatem nie tylko charakterystyki tych osób, ale też i owych rozlicznych uwarunkowań, związanych z ich radzeniem sobie z wydarzeniami, sytuacją czy splotem różnych działających w czasie i przestrzeni czynników, w tym również tych związanych z kulturowym przekazem i wpływem².

Nauka wypracowała dwie tradycje i dwa odmienne podejścia zajmowania się problemem *resilience* jako rozumianą jako pozytywna adaptacyjność. W pierwszym z nich badacze poszukują cech osobowych, nazywanych „prężnością osobową” (Uchnast Z., 1998) lub „sprężystością psychiczną” (Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M., 2011), które leżą u podstaw skutecznego radzenia sobie w obliczu negatywnych wyzwań życia i szybkiego, skutecznego „dojścia do siebie”, jak również osiągania sukcesów, wbrew niekorzystnym warunkom i okolicznościom. Tradycja ta wywodzi się z psychoanalitycznej koncepcji *ego* i jego roli w radzeniu sobie z życiem (Block, J., Kremen, A. M., 1996). Temu podejściu towarzyszą zwykle próby stworzenia narzędzia mierzącego owe cechy, przy założeniu, że stanowią one względnie trwale dyspozycje osobowościowe (np. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., 2011; Kaczmarek, Ł., 2011). Drugie podejście skupia się na *resilience*, jako samym procesie skutecznej i pozytywnej adaptacji, zatem nie tylko bierze się pod uwagę zmienne związane z jednostką doświadczającą opresji, lecz również, a w przypadku dzieci przede wszystkim, interesuje się udziałem czynników zewnętrznych i ich relacji z osobą, dynamiczną interakcją jednostki z otoczeniem a także składnikami jej życia. W tym podejściu badaczka czy praktyka interesują z jednej strony czynniki ryzyka wraz z ryzykiem jako takim, z drugiej zaś czynniki potencjalnie chroniące, stan kompetencji podmiotu i osiągane przez niego wyniki, aktywność własna i wewnętrzne oraz zewnętrzne zasoby a także wzajemne wpływające na siebie wymienionych zmiennych (Zautra A. J., Hall J.S., Murray K.E. 2010; Borucka A., Ostaszewski K., 2008; Masten A. S., Powell J. L., A, 2003).

Różnice w tradycjach zajmowania się pozytywną adaptacyjnością spowodowały powstanie na gruncie języka angielskiego różnic terminologicznych w rozumieniu słowa *resilience*, które oznacza, podobnie jak w języku polskim sprężystość, elastyczność czy odbojność. Pierwotnie chodzi więc o fizyczne cechy obiektu czy materiału, które w obu językach można potraktować jako metaforyczne właściwości osoby, jednakże w języku angielskim odnosi się *resilience* również do procesu adaptacji oraz jej pozytywnego skutku. W języku polskim wyraźnie odczuwa się brak takiego odpowiednika słownego, którego pojemność znaczeniowa objęłaby oba aspekty i generalnie mamy trudności definicyjne związane z tym, co powinien oznaczać termin *resilience*, zmienną osobowościową czy związaną z procesami, stanami, zachowaniem się czy z efektami końcowymi tychże, a także jak powinien się ów fenomen (jak widać, wieloaspektowy) nazywać: *prężność*, *sprężystość* czy może *rezyliencja*? Oprócz kontrowersji co do znaczenia, czytelnikom polskich opracowań dokuczać może również zróżnicowanie terminologiczne, część bowiem autorów piszących na temat *resilience*, chcąc uniknąć zamieszania, konsekwentnie posługuje się angielską wersją językową, część używa spolszczonego słowa *rezyliencja*, część stosuje obie wersje, definiując w tekście, co przez co rozumie. Wyrażną trudność dla autorów, ale też i tłumaczy, stanowi brak w języku polskim

¹ Masten A.S. (2001), Ordinary magic, “American Psychologist”, Volume 56, Number 3,

² Stefańska-Klar R., *Rezyliencja dzieci, młodzieży i dorosłych w kontekście poradnictwa, wspierania oraz edukacji*. Referat na Ogólnopolskim Seminarium Naukowym pt. „Edukacja dorosłych i poradnictwo całonocowe – perspektywy rozwoju i kierunki zmian”, PWSZ im. W. Witelona w Legnicy, 14.05.2012

przymiotnika dla określenia stopnia czy poziomu *resilience*, który byłby odpowiednikiem angielskiego słowa *resilient*,. Przymiotnik taki pozwoliłby określać stopień, wykazywanej przez dziecko lub osobę dorosłą *rezyliencji*, rozumianej jako określony wzorec zachowań czy nabytą złożoną kompetencję zaradczą, gdyż posłużenie się określeniem *prężność* czy *sprężystość* raczej wskazywałoby na cechę lub wymiar osobowości, nie zaś na stosowane wzorce zaradczości, niekoniecznie utrwalone, a więc zmienne i często ewokowane przez kontekst sytuacyjny. Jednak pojęcie *resilience* prowokuje o wiele więcej pytań i kontrowersji, szczególnie, gdy *resilience* jako fenomen staje się przedmiotem naukowych badań (Kaplan H. B., 2004).

2. ROZWÓJ BADAŃ NAD RESILIENCE

Badania nad *resilience* mają swoje korzenie w latach 50. Na początku były to sporadycznie podejmowane próby opisanie fenomenu ludzi, którzy nie poddają się przeciwnościom losu, potrafią skutecznie „odbić od dna i zacząć na nowo” czy przetrwać bez znaczących strat osobistych w warunkach, które dla innych okazywały się wysoce destrukcyjne. Dotyczyło to również dzieci, żyjących w niekorzystnych warunkach lub/i doświadczających zdarzeń o silnym, negatywnym wpływie na funkcjonowanie i rozwój, a które pomimo tego nie uległy tym niekorzystnym czynnikom, pozostając zdrowymi, przystosowanymi jednostkami, zdobywając wykształcenie i osiągając jako dorośli życiowe sukcesy.

W latach 70. rozpoczęto pionierskie badania na uwarunkowaniach fenomenu *resilience*, (Garmezy, N., 1971), funkcjonującego do tej pory w umysłach ludzkich bardziej jako rodzaj mitu czy metafory stanu pożądanego lecz mało prawdopodobnego bądź efektu polegającego na „zwycięstwie” nad złem i przeciwnościami losu (Masten A.S., 2001; Garmezy, N., 1985).

Zainteresowanie badaczy zjawiskiem *resilience* nasiliło się i rozszerzyło swój zakres tematyczny już w latach osiemdziesiątych, lecz szczególny jego wzrost możemy obserwować współcześnie (Goldstein S., Brooks R.B., 2005). Ma na to wpływ zarówno postęp techniczny, który przy dogodnościach jakie stwarza jest również przyczyną wielu utrudnień i nowych, nieznanych dawniej zagrożeń. Mechanizmy społeczne powodują, że dzieci i młodzież narażona jest na wiele czynników ryzyka dla swojego rozwoju, a także dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Zmiany w życiu rodzin powodują, że wiele podstawowych potrzeb dzieci nie jest zaspokajanych, pomimo dobrego statusu socjoekonomicznego rodzin, ponadto w wielu społeczeństwach wskutek transformacji społecznych, nastąpiły stratyfikacje i podziały jakich wcześniej nie było (np. zanika klasa średnia). Życie staje się coraz bardziej stresogenne a warunki ekologiczne zaczynają być niekorzystne dla stanu zdrowia psychofizycznego. Obserwuje się duży wzrost urodzeń zbyt wczesnych i wrodzonych wad oraz anomalii, często spowodowanych mutacjami, uszkodzeniami genów rodzicielskich lub genów płodu oraz bezpośrednim działaniem w okresie pren-, peri i postnatalnym czynników toksycznych i teratogennych, obecnych w środowisku fizycznym i społecznym dziecka. Przy takim nagromadzeniu czynników ewentualnego ryzyka, ważnym staje się pytanie zarówno o możliwość zabezpieczenia się przed nimi, jak i o wyposażenie jednostek w systemy aktywnej obrony, wykorzystujących zarówno cechy i umiejętności podmiotu, jak i zewnętrzne zasoby w postaci cech oraz aktywnych działań ze strony otoczenia. Zatem wzrost zainteresowania badaczy kieruje się również nie tylko w stronę natury ryzyka, czynników ochronnych i sposobów ich działania, lecz skupia się w dużej mierze na określeniu czy taka wiedza może być użyta do właściwych klinicznych interwencji, które nie tylko spowodują wzrost pozytywnych wyników u młodzieży wyeksponowanej na ryzyko, lecz także może być wykorzystana w generalnej populacji dzieci w celu wytworzenia u całej młodzieży *resilience* jako kompetencji własnej. Określa się to jako „*resilient mindset*” (Brooks, R., Goldstein, S., 2005).

Jak pisze Masten i Reed (2002), w badaniach nad miejscem i rolą *resilience* w procesie rozwoju człowieka „przetoczyły się” trzy odrębne fale metodologiczne („waves”), aktualnie rozwijana jest tzw. fala czwarta. Badania pierwszej fali koncentrowały się na opisie ludzkich zachowań w sytuacjach szczególnych życiowych wyzwań, a tym, co szczególnie interesowało badaczy, były definicje i pomiar odporności na stres oraz rozpoznanie, czym różnią się osoby funkcjonujące dobrze lub źle w kontekście życiowych przeciwności i różnego rodzaju ryzyka. Badania owej fali ujawniły zaskakująco wysoką spójność w obrębie tych cech ludzi, relacji i zasobów, które pozwalają przewidzieć zajście zjawiska *resilience*, w związku, z czym możemy je traktować jako potencjalne *czynniki ochronne*. Kolejne fale badań udowodniły ich wysoką stabilność predykcyjną w odniesieniu do pozytywnej adaptacji osób i grup do silnych i/lub długotrwałych stresorów oraz wobec radzenia sobie w obliczu znaczących przeciwności losu.

Tabela 1. Zasoby i czynniki ochronne wspierające *resilience* dziecka

CZYNNIKI RESILIENCE (ZASOBY I CZYNNIKI CHRONIĄCE)
Czynniki indywidualne
Ekstrawersja, łatwy, aktywny temperament; refleksyjność; pozytywne uwrażliwienie na innych; atrakcyjność dla dorosłych; poczucie humoru; wysoka inteligencja; umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów; regulacja emocjonalna; umiejętności słowno-komunikacyjne; realistyczna ocena otoczenia; autskuteczność; pozytywny obraz siebie; nadzieja; rozpoznane talenty i osiągnięcia; zaufanie do ludzi jako zasobów; sprawności społeczne; kompetencje w zakresie ról normatywnych; empatia; pewność siebie; silna, pozytywna tożsamość etniczna; wiara/przynależność do religii; uczestnictwo w życiu religijnym; edukacyjne aspiracje/szkolne zaangażowanie; poczucie ukierunkowania lub celu;
Czynniki rodzinne
Rodzice są kompetentni; modelują kompetentne zachowanie; umożliwiają dostęp do wiedzy; prężność (sprężystość) i <i>resilience</i> w rodzinie; autskuteczność rodziców; autokratyczny styl wychowania; ciepło interpersonalne brak nadmiernego krytycyzmu; cenią osiągnięcia dziecka; wysokie, lecz realistyczne oczekiwania wobec dziecka; rodzice są wykształceni; czytanie dzieciom; udział w życiu szkoły, do której chodzi dziecko; związki z innymi kompetentnymi dorosłymi; rodzina jest spójna; dobrostan socjoekonomiczny; wiara/przynależność/uczestniczenie; harmonia małżeńska; dzieci mają obowiązki rodzinne i domowe;
Czynniki związane ze społecznością
Adekwatne zasoby dla opieki nad dzieckiem, odżywiania, opieki zdrowotnej; dobre szkoły; jasne reguły i przepisy; efektywne programy, nauczanie i poradnictwo; koncentracja na wzmacnianiu poczucia własnej wartości, osobistej odpowiedzialności, stawianiu celów, jasnej komunikacji, rozwiązywaniu problemów; współpraca między rodziną a szkołą; darmowe posiłki w szkole; inicjatywy w zakresie mentorstwa; programy rytuałów związanych z „przejściem”; poczucie wspólnotowości; dobrostan, stabilność i spójność społeczności; dostępność modeli prospołecznych ról, norm i wartości, podtrzymujący przyjaciele, sąsiedzi. możliwości zatrudnienia; możliwości w zakresie przynależenia i sensownego udziału w różnych formach prospołecznych aktywności szkolnych, sportowych, religijnych i społecznościowych; dobrze zdefiniowana (pod względem struktury, celów, wartości, itp.) społeczność;
Tożsamość kulturowa/etniczna
Silna pozytywna tożsamość etniczna; Opór przeciw opresjom, aktywizm etniczny; Identyfikacja z tradycyjnymi wierzeniami, wartościami; Uczestnictwo w tradycyjnych praktykach; Socjalizacja etniczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Waller M.A., 2001 i Masten A.S., Reed M-G.J., 2002.

Fala druga wyszła poza opis czynników i zmiennych, skupiając się na procesach, na pytaniach wyjaśniających („jak to się dzieje”) oraz stawiając sobie za cel zarówno rozpoznanie, jak i zrozumienie specyficznych procesów mogących prowadzić do pozytywnej adaptacji. Ten rodzaj badań nadal jest kontynuowany, jednak z zwiększonym nastawieniem na złożone, wielopoziomowe analizy, uwzględnia się również wkład procesów neurobiologicznych w procesy *resilience* (Curtis, Chiccetti 2003).

Falę trzecią zapoczątkowało podjęcie prób zbadania modeli wyjaśniających mechanizmy pozytywnego adaptowania się, za pomocą wypróbowania określonych interwencji w praktyce. Zaczęto projektować eksperymenty, w ramach, których próbowano uruchamiać i rozwijać *resilience* przez pobudzanie procesów o działaniu promocyjnym lub chroniącym. Za takie procesy uznano np. efektywne rodzicielstwo, zaangażowanie szkolne czy, w ostatnich latach, umiejętności i sprawności wykonawcze (Masten A.S., Reed M-G.J., 2002). Czwarta, tworząca się fala badań ma według Masten charakter integracyjny, zmierzający do osiągnięcia szybkich postępów w badaniach nad genami, rozwojem neurobehavioralnym a także w zakresie metod statystycznych, w celu lepszego zrozumienia złożoności tych procesów, które prowadzą do *resilience*. Podejmuje się takie zagadnienia jak rola polimorfizmów genetycznych, jako moderatorów reagowania na ryzyko lub przeciwności w procesie rozwoju (wrodzona kruchość vs wrodzone właściwości chroniące) czy wpływ plastyczności nerwowej na pozytywną adaptację (Wright M., Masten A. S., 2004).

3. ZJAWISKO RESILIENCE W OKRESIE DZIECIŃSTWA I ADOLESCENCJI

Poznanie prawidłowości dotyczących *resilience* stało się bazą dla opracowywania programów profilaktycznych oraz promocji zdrowia psychicznego i fizycznego, a także zdrowego i pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży (Ostaszewski K., 2006). Na świecie wypróbowuje się obecnie wiele modeli rozwijania *resilience* u dzieci i młodzieży, obejmując działaniem środowiskach, w których wzrastają. Rozmiar opracowania nie pozwala na ukazanie rodzajów modeli *resilience* jakie wypracowano przez lata badań nad tym fenomenem a także związków pomiędzy rodzajem zastosowanego modelu teoretycznego a aplikacją uzyskanych dzięki niemu wyników. Każdy typ modelu pozwala uzyskać innego rodzaju dane, co z kolei przekłada się na ich wartość aplikacyjną. Przykładowo, jeden z klasycznych, skoncentrowany na osobie, model *resilience*, oparty jest na wstępnym wyodrębnieniu z warunków bardzo wysokiego ryzyka jednostek, które funkcjonują pomimo tego dobrze, tworząc podgrupę o wysokim stopniu *resilience*. To klasyczne podejście zostało zastosowane w najważniejszych dla obszaru *resilience* badaniach podłużnych przez Emmę Werner i współpracowników (Werner, E. E., Smith, R. S., 1982) w hawajskiej społeczności Kauai (1982, 1992). Z wziętej pod uwagę dużej kohorty dzieci urodzonych w 1955 roku została wyodrębniona grupa dzieci wysokiego ryzyka, w oparciu o wielorakie niekorzystne wskaźniki, jakie były obecne w ich życiu, zanim ukończyły 2 lata (np. bieda, alkoholizm rodziców, choroby psychiczne, przemoc). Następnie wyniki tych dzieci w zakresie tego, to jak dobrze one wypadły w wieku 10 i 18 lat (według wielorakich kryteriów rozwojowych i obejmujących zdrowie psychiczne), poddano analizie, w celu zidentyfikowania kolejnej podgrupy dzieci, tym razem o największej rezyliencji, określane jako *resilient*. Dzieci o wysokiej *resilience* mogły być wtedy porównane z rówieśnikami, należącymi do tej samej grupy wysokiego ryzyka, którzy nie funkcjonowali dobrze. Rezultaty wskazywały na wiele różnic pomiędzy obiema podgrupami, na korzyść grupy o wysokiej *resilience*, i to począwszy od wczesnego okresu życia. Różnice te obejmowały lepszą jakość opieki w niemowlęctwie, w dzieciństwie było to wyższe poczucie własnej wartości i lepsze funkcjonowanie umysłowe, dzieci również otrzymywały więcej wsparcia ze strony rodziny oraz krewnych i znajomych. Badania oparte na powyższym modelu pozwoliły stworzyć listę zasobów niezbędnych do tego, aby stworzyć projekty oddziaływania na środowisko domowe, szkolne i związane ze społecznością lokalną, stymulujące kształtowanie się cech, umiejętności i stylu funkcjonowania, które zwiększały szansę na dobry rozwój oraz umożliwiały samym dzieciom podnoszenia własnej *resilience*. Opierając się na obserwacjach Emmy Werner i wielu innych badaczy, można zauważyć, że dzieci osiągające dobre wyniki rozwojowe i funkcjonalne pomimo zagrożeń, biedy i wielu innych niekorzystnych czynników różnią się w swoim

zachowaniu od dzieci nieradzących sobie w analogicznych, złych warunkach (niski stopień *resilience*). Różnice te prowadzą do stworzenia określonych wzorców zaradności sytuacyjnej, życiowej i intrapersonalnej (por. treści zawarte w tabeli nr1), które to właściwości można u dzieci rozwijać, a nawet ćwiczyć:

- Po pierwsze, dzieci z wysokim stopniem *resilience* zwykły podchodzić do problemów w sposób proaktywny. Wykorzystywane przez nie strategie rozwiązywania problemów opierają się na silnym poczuciu sprawstwa i roli własnej podmiotowości w przebiegu danej sytuacji, jak również pozwalają osiągnąć pozytywne zmiany w relacjach z wieloma elementami życia i otoczenia, z którymi wchodzi interakcje. Daje to, dzięki sprzężeniu zwrotnemu, efekt zasilania i wzmacniania samooceny oraz poczucia autoskuteczności.
- Zdolność do *resilience* bardzo często bywa związana z takimi cechami u dzieci, jak tzw. „łatwy temperament”, posłuszeństwo i zdolność zjednywania sobie sympatii innych, co gwarantuje im pozytywną uwagę ze strony otoczenia oraz chęć do udzielania im pomocy, wspierania, nagradzania, itp. Dzieci te z łatwością wytwarzają pozytywne relacje społeczne i są w bliskich relacjach z opiekunem czy znaczącym dorosłym, co daje im większy dostęp do zasobów społecznych, wspomagających procesy adaptacji i radzenia sobie, niż dzieciom, którym trudniej jest zjednać otoczenie i uzyskać aprobatę swojej osoby (Murphy, L. B., Moriarty, A. E., za: Masten. A., Reed M- G., 2002).
- Dzieci o wysokim stopniu *resilience* mają wysoki poziom kompetencji emocjonalnych i zaradczych. Murphy i Moriarty (op.cit.) odkryli, że te dzieci, które radzą sobie dobrze z wyzwaniami losu, charakteryzuje wysokie poczucie humoru i posiadanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Dodatkowo, wykorzystują one swoje wewnętrzne zasoby do efektywnego wchodzenia w interakcje z elementami sytuacji w obrębie kontekstu w jakim się znajdują. W ten sposób otrzymują one pozytywne komunikaty zwrotne zarówno od zadania, jak i od ludzi, co dodatkowo wzmacnia ich percepcję siebie i własnych możliwości.
- Dzieci wykazujące *resilience* potrafią zaakceptować życiowe wyzwania i pracować pomimo trudności i zakłóceń. Wykorzystują one negatywne sytuacje do osiągania swoich celów, np. do kontynuowania określonych działań mimo wszystko, tak, aby ukończyć zadanie lub osiągnąć to, co zamierzały.
- Wysokiemu stopniowi *resilience* towarzyszy u dzieci poczucie kontroli nad własnym życiem oraz poczucie jego koherencji, tj. poznawczej i emocjonalnej spójności. Ta właściwość pozwala dziecku ustanowić porządek i strukturę nie tylko w obrazie świata, lecz także w obrazie siebie i w swoim życiu.

Jednym z ważnych elementów w strukturze mechanizmów *resilience* okazuje się być nadzieja, wymieniana wśród cech składających się na *resilience* rozumianą jako sprężystość, ale także jako osobisty zasób bądź wzorzec aktywności, wzmacniający procesy radzenia sobie, szczególnie w warunkach przetrwania. W modelach *resilience* jako procesu/efektu pozytywnej, elastycznej adaptacji. W badaniach dotyczących stanu zdrowia psychicznego młodszych uczniów, w kontekście jego profilaktyki i promocji, autorka uzyskała dane wskazujące na istotną rolę nadziei w odporności dzieci na niekorzystne uwarunkowania, mające związek z pojawianiem się i nasilaniem objawów depresyjnych u dzieci w wieku 9-13 lat oraz u młodzieży gimnazjalnej (Kryk G., Stefańska-Klar R., 2013; Stefańska-Klar R, 2012). W poprzednich publikacjach, autorka zaproponowała podział funkcji, jakie może pełnić nadzieja w regulacji rozwoju i funkcjonowania dzieci, młodzieży i dorosłych, rozróżniając ich charakter ochronny, proaktywny oraz transcendentalizujący (por. Tabela 2). Analiza tych funkcji wskazuje na to, że wydaje się istnieć szereg zbieżności pomiędzy

resilience a nadzieją, traktowanym jako złożony mechanizm psychologiczny oraz że możemy je dostrzec zarówno w okresie rozwojowym, jak i w dorosłości.

Tabela 2. Nadzieja - funkcje w procesie rozwoju i funkcjonowaniu

Czynnik	Cele	Charakterystyka działania czynnika
Ochronny	Zabezpieczanie przebiegu rozwoju i funkcjonowania	-Wpływa na dobre samopoczucie i dobrostan podmiotu -Dostarcza „zasobów” do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i niebezpiecznych (min. w chorobie) - Chroni przed sytuacyjną depresją i rozpaczą oraz ich psychospołecznymi skutkami - Współtworzy prężność osobową (<i>resilience</i>) - zdolność przetrwania i wychodzenie „obronną ręką” z traum i kryzysów - Działa ochronnie wobec zewnętrznych i wewnętrznych czynników ryzyka
Proaktywny	Wspieranie i normalizacja funkcjonowania w sytuacjach życiowych	-Motywuje do podejmowania celowych działań, generowania nowych celów, formułowania i rozwiązywania zadań -W razie potrzeby, motywuje do podejmowania przedłużonych wysiłków i starań oraz ich intensyfikacji -Podtrzymuje kierunek działania (cel) w przypadku zakłóceń i niepowodzeń -Wpływa na poczucie sprawstwa i zaradności, a zarazem na nabywanie nowych kompetencji zaradczych -Ma wpływ na kształtowanie się otoczenia, zgodnie z potrzebami, aspiracjami i możliwościami podmiotu
Transcendentalizujący	Wspieranie mechanizmów rozwojowo-regulacyjnych o szerokim zasięgu	-Jest ściśle powiązana z poczuciem sensu działań i życia podmiotu -Pobudza, podtrzymuje i przywraca rozwój psychiczny, fizyczny, społeczny i duchowy - Motywuje do uczenia się i działań twórczych oraz przekraczania granic swoich możliwości - Wpływa na tworzenie się pozytywnego obrazu siebie i świata, sama również z niego wypływa - Może pozytywnie wpływać na relacje i więzi społeczne o węższym i szerszym zasięgu oraz na aksjologiczny wymiar świata zewnętrznego

Opracowanie na podstawie prac własnych (Stefańska-Klar R., 2012a, 2009)

4. TWORZENIE STRATEGII POWODUJĄCYCH WZROST REZYLIENCJI U DZIECI I MŁODZIEŻY

Omawiając zagadnienie kształtowania *resilience* u dzieci i młodzieży, jak również wykorzystania wiedzy o tym zjawisku dla celów profilaktyki i promowania zdrowia i pozytywnego rozwoju, Anna Masten wymienia trzy grupy strategii postępowania: strategie skoncentrowane na ryzyku, strategie skoncentrowane na zasobach i strategie skoncentrowane na procesie (za: Masten A.S., Reed M-G.J., 2002) Stosuje się je zależnie od celów i od możliwości, jakimi dysponują twórcy i realizatorzy programów.

- Strategie skoncentrowane na ryzyku mają na celu uchronienie dzieci od ryzyka i zagrożeń za pomocą zmniejszenia ekspozycji na niekorzystne lub niebezpieczne doświadczenia. Przykładem może być dobra opieka prenatalna, która zapobiega wcześniactwu lub taka reforma systemu szkolnego, która uwzględni stresogenny charakter przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły wyższego stopnia lub przekroczenia etapu edukacyjnego. Mogą być to również działania o charakterze polityki mieszkaniowej, które zapobiegą bezdomności. Innym rodzajem działań

wykorzystujących strategie skoncentrowane na ryzyku, może być zapobieganie przemocy wobec dzieci za pośrednictwem edukacji rodziców, redukcja picia alkoholu i palenia tytoniu przez młodzież za pomocą programów społecznych, zmniejszanie kryminogenności i zwiększanie bezpieczeństwa sąsiedztwa przez aktywność policji lub samoobrona mieszkańców danego terenu, itp.

- Strategie skoncentrowane na zasobach to podejścia, których celem jest zwiększenie zakresu lub jakości zasobów, których dzieci potrzebują dla rozwoju swych kompetencji i dostępu do nich. Przykładami zasobów uważanych za mające bezpośredni wpływ na dzieci jest np. budowa centrum rekreacyjnego oferującego program dla nich, dostępność trenerów i tutorów, itp. Inny rodzaj zasobów, działający w sposób pośredni, to kapitał społeczny i ekonomiczny poziom życia oraz to, jaką rolę mogą one pełnić w życiu dziecka, zatem strategie takie będą skupiać się na wzmacnianiu kapitału społecznego przez angażowanie społecznej aktywności ludzi czy na budowaniu wzajemnego zaufania i pomocy. Może to być pomoc udzielana rodzicom, aby mogli podnieść swoje kwalifikacje lub znaleźć pracę, mogą to być szkolenia dla rodziców adopcyjnych, dotyczące umiejętności rodzicielskich czy umożliwianie nauczycielom uczestnictwa w treningach i szkoleniach i udostępnianie im dodatkowych zasobów, które uczynią ich jeszcze bardziej efektywnymi w klasie czy w pracy środowiskowej z dziećmi.
- Strategie skoncentrowane na procesie dążą do mobilizacji fundamentalnych systemów adaptacyjnych oraz ochraniających rozwój. Wysiłki skierowane są więc w tym przypadku nie tyle na usunięcie ryzyka czy dodanie zasobu, ile na stwarzanie takich rodzajów okoliczności czy wpływów, które uruchomią właściwe procesy zmian w życiu dziecka. Przykładami mogą być programy edukacyjne dla rodziców, których celem jest poprawa jakości więzi pomiędzy nimi, a ich małym dzieckiem czy programy budowania u dzieci szkolnych motywacji mistrzowskiej, za pomocą sekwencji odpowiednich doświadczeń, co umożliwi każdemu dziecku doświadczenie sukcesu i tym sposobem rozwinie poczucie autoskuteczności oraz motywacji do osiągania sukcesów w życiu.

5. WNIOSKI

Niegdyś dominowało przekonanie, że o szybkim i względnie łatwym pokonywaniu poważnych negatywnych wydarzeń i życiowych katastrof decyduje posiadanie szczególnej osobowości czy nadnaturalnych zdolności, nierzadko łączono to z psychopatologią (np. psychopatią). Obecnie traktuje się *resilience*, jako normalną i związaną z rozwojem zdolnością do adaptacji życiowej, która częściowo opiera się na wrodzonych mechanizmach i różnicach indywidualnych, lecz podobnie jak wszystko, co podlega w nas rozwojowi, może być też kształtowana, ćwiczona i nabywana w procesach socjalizacji, wychowania i edukacji. Może też powstawać, wzmacniać się i rozbudowywać jako określony styl życia poprzez samorozwój, samowychowanie, a nawet samoedukację. *Resilience* powstaje jako wynik współdziałania tych wszystkich czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które działają jako zasoby, mediatory i czynniki ochronne w normalnym przebiegu rozwoju oraz w procesach regulacji intrapersonalnej, transpersonalnej i międzyludzkiej. Ponieważ czynniki te są związane z zaspokajaniem istotnych dla jednostki i jej rozwoju potrzeb (Uchnast Z., 1998), zarówno tych podstawowych, w tym bezpieczeństwa, jak i tych coraz wyższego rzędu, aż po potrzeby samorealizacji, to staje się wyraźne w świetle wieloletnich badań nad *resilience*, że normalne funkcjonowanie rodzin, szkół i całego i społeczeństwa, stanowi najważniejszy czynnik rozwoju i wspierania pozytywnej adaptacji u dzieci i młodzieży. Ogromną rolę odgrywają w tym uwarunkowania takie, jak kapitał ludzki i społeczny, dobrostan ekonomiczny czy nadzieja, również rozumiana jako komunikacyjna przestrzeń społeczna

(Stefańska-Klar R., 2009) a także ścisły kontakt ze swą kulturą i związana z nią tożsamość, przynależność i uczestnictwo, w tym również, w odniesieniu do tego obszaru, jaki stanowi religia i jej związki z życiem psychicznym, społecznym oraz fizycznym człowieka. (Castro F.G., Murray K.E., 2010).

Bibliografia

1. BLOCK, J., KREMEN, A. M.: *IQ and Ego-Resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*. "Journal of Personality and Social Psychology".70, 1996.
2. BORUCKA A., OSTASZEWSKI K.: *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. „Medycyna Wieków Rozwojowych.12/2 Pt 1, 2008.
3. BROOKS, R., GOLDSTEIN, S.: *Raising resilient children: Fostering strength, hope and optimism in our children*. New York, McGraw-Hill 2001, p. 317 ISBN 0-8092-9765-5.
4. CASTRO F.G., MURRAY K.E.: *Cultural Adaptation and Resilience. Controversies, Issues, and Emerging Models* In: Handbook of Adult Resilience Edited by Reich J.W., Zautra A. J., Hall J.S. New York- London, The Guilford Press 2010.
5. CURTIS, W. J., CICHETTI, D.: *Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience*. "Development and Psychopathology",15, 2003.
6. GARMEZY, N.: *Stress-resistant children: The search for protective factors*. In J. E. Stevenson (Ed.), Recent research in developmental psychopathology: "Journal of Child Psychology and Psychiatry" Book Supplement No. 4. Oxford, Pergamon, 1985, p. 20 ISBN 10: 0080308287
7. GARMEZY, N.: *Vulnerability research and the issue of primary prevention*. "American Journal of Orthopsychiatry", 41, 1971.
8. GOLDSTEIN S., BROOKS R.B.: *Why Study Resilience?* In: Goldstein S., Brooks R.B. (ed), Handbook of Resilience in Children. Springer Science + Business Media, Inc. 2005, p. 13 ISBN: 978-0-306-48571-8
9. KACZMAREK Ł., SĘK H., ZIARKO M : *Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*. "Przegląd Psychologiczny", 54, 2011.
10. KACZMAREK, Ł.: *Kwestionariusz Sprężystości Psychicznego – polska adaptacja Ego Resiliency Scale*, „Czasopismo Psychologiczne”, 17, 2011.
11. KAPLAN H. B.: *Understanding the Concept of Resilience*. In: Goldstein S., Brooks R.B. (ed), Handbook of Resilience in Children. New York, Springer Science + Business Media, Inc. 2004, p. 10; ISBN: 978-0-306-48571-8
12. KRYK G., STEFAŃSKA-KLAR R.: *Zdrowie psychiczne młodszych uczniów a realia współczesnej szkoły*. W: Gembalczyk F., Fedyn B.: Edukacja zdrowotna. Dokonania, aktualności, perspektywy. Racibórz, Wyd. PWSZ w Raciborzu, 2013, p. 16, ISBN 83-60730-00-8
13. MASTEN A.S.: *Ordinary magic*, "American Psychologist", Volume 56, Number 3, 2001.
14. MASTEN A. S., POWELL J. L.: *A Resilience Framework for Research, Policy and Practice* [in:] Resilience and Vulnerability: S. S. Luthar (eds) Adaptation in Context of Childhood Adversities. New York, Cambridge University Press, 2003, p. 560 ISBN 0 521 00161 7
15. MASTEN A.S., REED M-G.J.: *Resilience in Development*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Ed. C. R. Snyder, S J. Lopez. New York, Oxford University Press, 2002, p. 15 ISBN-10: 0195135334

16. OGIŃSKA-BULIK N., JUCZYŃSKI Z.: *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” Tom 16, nr 1, 2011.
17. OSTASZEWSKI K.: *Pozytywna profilaktyka*, „Świat Problemów”, 3, 158, 2006;
18. STEFAŃSKA-KLAR R.(a): *Nadzieja i jej znaczenie u dzieci i młodzieży. Między psychicznym dobrostanem a rezyliencją*. [w:] *Socialne-vychovne konteksty práce s ohrozenou mladezi* red. M. Fula, M. Martinek, I. Bieńkowska, Praha, Jabok-Vyssi Odborna Skola Socialne Pedagogiceska a Teologiceska, 2012 p. 300, ISBN 978-80-904681-0-8
19. STEFAŃSKA-KLAR R.(b): *Hope and its contributing to mental health of children and adolescents*. Paper on the International Conference “Antropological-psychological-social aspects of health support and health education”, University of Palatzky, Olomouc, 24-25.10.2012.
20. STEFAŃSKA-KLAR R (c): *Rezyliencja dzieci, młodzieży i dorosłych w kontekście poradnictwa, wspierania oraz edukacji*. Referat na Ogólnopolskim Seminarium Naukowym pt. „Edukacja dorosłych i poradnictwo całonocowe – perspektywy rozwoju i kierunki zmian”, PWSZ im. W. Witelona w Legnicy, 14.05.2012
21. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Nadzieja i jej miejsce w profilaktyce psychospołecznej oraz terapii dzieci i młodzieży*. W: I. Bieńkowska (red) *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień opiekuńczo-wychowawczych*. Tom 1. Gliwice-Kraków, Wydawnictwo „Scriptum”, 2009.
22. STEFAŃSKA-KLAR R. : *Nadzieja i jej komunikacyjna przestrzeń*. W: R. Stefańska-Klar (red) *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne*. Racibórz Wydawnictwo PWSZ w Raciborzu, 2009, ISBN 978-83-60730-37-9
23. UCHNAST Z.: *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*. „Roczniki Psychologiczne”, 1, 1998.
24. WALLER M., A: *Resilience in Ecosystemic Context: Evolution of the Concept*, “American journal of Orthopsychiatry”, 73, 3, 2001.
25. WARD, J: *The skin we're in: Teaching our children to be emotionally strong, socially smart, spiritually connected*. New York: Free Press, 2002.
26. WERNER, E. E., SMITH, R. S.: *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill, 1982.
27. WRIGHT M.O'D., MASTEN A. S.: *Resilience Processes in Development: Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity*. In: Goldstein S., Brooks R.B. (ed), *Handbook of Resilience in Children*. New York, Springer Science + Business Media, Inc. 2004, p. 21; ISBN: 978-0-306-48571-8
28. ZAUTRA A. J., HALL J.S., MURRAY K.E.: *Resilience: A New Definition of Health for People and Communities*. In: *Handbook of Adult Resilience* Edited by Reich J.W., Zautra A. J., Hall J.S. New York- London, The Guilford Press, 2010, p. 26, ISBN 978-1-60623-488-4

Kontakt

Dr Renata Stefańska-Klar
 Uniwersytet Śląski w Katowicach,
 Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
 ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
 Tel. 731967014
 Email: reanata.stefanska-klar@wp.pl

WSPARCIE SPOŁECZNE UCZNIÓW Z KLAS INTEGRACYJNYCH

SOCIAL SUPPORT PUPILS FROM CLASS INTEGRATION

Małgorzata Rozenbajgier

Abstrakt

Celem podjętych badań było poznanie różnych form wsparcia uczniów z klas integracyjnych. W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczące wsparcia społecznego oferowanego przez różne podmioty w szkole i środowisku. Uczniowie z niepełnosprawnością są wspierani poprzez indywidualny program edukacyjno - terapeutyczny opracowany dla każdego ucznia. Uczniowie pełnosprawni wspierani są również przez nauczycieli i specjalistów pracujących w szkole. Rodzice wspierają wszystkich uczniów, udzielając różnych form wsparcia.

Słowa kluczowe: *Wsparcie społeczne, formy wsparcia, klasa integracyjna, uczniowie, nauczyciele, specjaliści wspierający uczniów*

Abstract

The aim of this study was to investigate the various forms of support for students with integration classes. The article presents the results of research on the social support offered by the various actors in the school and the environment. Students with disabilities are supported through individual educational program - therapeutic developed for each student. Non-disabled students are also supported by teachers and professionals working in the school. Parents support all students providing various forms of support.

Key words: *Social support, forms of support, class integration, students, teachers, specialists to support students*

1. WPROWADZENIE

Wsparcie społeczne jest aktywną interakcją pomiędzy dwoma osobami – osobą wspierającą i wspieraną. W czasie takiej interakcji następuje jednostronna lub dwustronna wymiana emocjonalna, informacyjna, instrumentalna lub materialna. Uczniowie z klas integracyjnych - z niepełnosprawnością jak i pełnosprawni wspierani przez pracowników szkoły – nauczycieli i specjalistów mają szansę rozwijać swoje zainteresowania i zdolności. Wsparcie to jest szczególnie niezbędne dla uczniów z niepełnosprawnością, by mogli realizować obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych.

1.1 Wsparcie społeczne

Złożoność zjawiska wsparcia społecznego przejawiająca się w jego wielowymiarowości wymaga przedstawienia cechujących je wymiarów. Jednym z wymiarów jest podział wsparcia społecznego z perspektywy strukturalnej i funkcjonalnej. Wsparcie społeczne ze strukturalnego punktu widzenia traktowane jest jako „obiektywne istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji (...), czyli działają na rzecz dobra swoich członków” (Kurowska K., Frąckowiak M., 2010, s. 101). Są to sieci społeczne w postaci źródeł wsparcia znajdujące się w otoczeniu jednostki, takie jak: naturalna grupa odniesienia, grupa formalna, instytucja, które przyjmują cechy funkcjonalne względem podmiotu znajdującego się w sytuacji trudnej

(Sęk H., 2001, s. 14). Wsparcie oferowane i otrzymywane w wyniku interakcji społecznych, zarówno tych bezpośrednich jak i pośrednich, nie zawsze jest zgodne z oczekiwaniami potrzebującej jednostki. Brak wsparcia, wynikający z nieumiejętności skorzystania z dostępnych źródeł oraz niski poziom poczucia koherencji, prowadzą do poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym (Kurowska K., Rudewicz E., Głowacka M., Felsmann M., 2008, s. 166, Szymańska J, Sienkiewicz E., 2011, s. 551)

Ujęcie wsparcia społecznego z punktu widzenia jego funkcjonalności klasyfikowane jest w oparciu o zróżnicowane kryteria, które wynikają z założenia, że osoby usytuowane w sieci wsparcia społecznego jednostki, pełnią wobec niej określone funkcje. Wsparcie tego typu przebiega w ramach interakcji między osobami lub grupami.

Wyróżnia się ono następującymi cechami:

1. w toku tej reakcji następuje przekazywanie lub wymiana emocji, informacji, instrumentów działania lub dóbr materialnych;
2. wymiana może mieć charakter jednostronny lub dwustronny, a kierunek „dawca-biorca” może być stały lub zmienny;
3. w układzie interakcji występują: osoba wspierająca, poszukująca, odbierająca lub otrzymująca wsparcie;
4. skuteczność wsparcia jest warunkowana zbieżnością pomiędzy wsparciem oczekiwanym a uzyskanym;
5. cel interakcji skupia się na ogólnym podtrzymaniu, zmniejszeniu stresu, opanowaniu stresu przez towarzyszenie i tworzenie poczucia przynależności (Grochans E., Wieder – Huszla S., Jurczak A., Stanisławska M., Janic E., 2009 s. 236, Szymańska J, Sienkiewicz E., 2011, s. 552).

Wielu autorów zwraca uwagę na konieczność traktowania wsparcia społecznego jako rodzaju interakcji społecznej, która charakteryzuje się określonymi cechami. (Sęk H., (1986 s. 792) wskazuje m.in. na takie elementy, jak podejmowanie jej w sytuacji problemowej lub trudnej; dokonywanie wymiany informacji, instrumentów działania, dóbr materialnych lub wymiany emocjonalnej; możliwość wskazania osoby wspierającej (pomagającej) i odbierającej wsparcie (Włodarczyk D., 1999 s. 95).

Wsparcie oferowane i otrzymywane nie zawsze jest zgodne z oczekiwaniami potrzebującej jednostki. Subiektywnie ustalona sieć wsparcia społecznego stanowi antidotum na bezradność i bezsilność w radzeniu sobie z problemami, stwarza poczucie bezpieczeństwa w wspólnocie z najbliższymi kręgami społecznymi, w ramach których poszukuje ona pomocy, kierując się przekonaniem o możliwości jej otrzymania (Szymańska J., Sienkiewicz E. s. 552)

1.2 Klasa integracyjna

Wspólna edukacja dzieci zdrowych i niepełnosprawnych jest szansą dla obu grup uczniów. Zdaniem A. Florek (1999, s. 6) „integracja sprzyja bardziej wszechstronnemu rozwojowi dzieci. Nie tylko niepełnosprawnych. Dostarcza wszystkim więcej różnorodnych doświadczeń społecznych, dzięki czemu stymuluje ich rozwój społeczno-emocjonalny. Stwarza lepsze warunki nauczania, ponieważ nauka odbywa się w mniejszych grupach i z wykorzystaniem różnorodnych form i metod. Daje szansę wyrównywania opóźnień i braków poprzez wzbogacanie procesu nauczania terapią prowadzoną poprzez specjalistów zatrudnionych w placówce integracyjnej. Sprzyja rozwijaniu uzdolnień i talentów u dzieci, ponieważ nauczyciele zwracają większą uwagę na indywidualny rozwój dziecka”.

System nauczania integracyjnego musi być elastyczny i proponować różnorodne rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne, by można było traktować uczniów niepełnosprawnych indywidualnie, zaspokajając ich specjalne psychopedagogiczne i dydaktyczne potrzeby (Brańka Z., Jachym M. s. 3-4, 1997).

W swojej pracy nauczyciele i specjaliści wspierają uczniów z klas integracyjnych. Formy wsparcia są różne i są dostosowane do potrzeb danego ucznia z niepełnosprawnością oraz ucznia pełnosprawnego.

Z analizy literatury i prowadzonych badań dotyczących nauczania integracyjnego w szkołach masowych wynika, że „kształcenie integracyjne jest korzystne dla dzieci niepełnosprawnych jak i pełnosprawnych. Ich wspólny wysiłek i zaangażowanie wpływa na całokształt stosunków panujących w klasie. Dzieci zdrowe uczą się od niepełnosprawnych tego, iż nie każdy człowiek ma takie same zdolności i umiejętności, dostrzegają te różnice, ale ich nie negują. Mają świadomość, że ich niepełnosprawny rówieśnik to takie samo dziecko, które chce się uczyć, bawić i przebywać gdzie one” (Brańka Z., Rozenbajgier M. 2004, s.203-213).

2. PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Celem podjętych badań było poznanie opinii uczniów i nauczycieli z klas integracyjnych dotyczących wsparcia pedagogicznego uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Do badań opracowano kwestionariusz ankiety dla uczniów niepełnosprawnych oraz pełnosprawnych, w którym zawarto pytania otwarte i zamknięte. Badani uczniowie mieli możliwość dokonywania wielokrotnej odpowiedzi. Zbadano 219 uczniów z klas integracyjnych, w tym 53 uczniów niepełnosprawnych oraz 166 uczniów pełnosprawnych. Badaniami objęto również nauczycieli. Zbadano 52 pracowników szkoły (nauczyciele, rehabilitanci, logopeda, psycholog) dla których również przygotowano kwestionariusz ankiety, w którym zawarto pytania otwarte i zamknięte. Badane osoby miały możliwość dokonywania wielokrotnej odpowiedzi.

Badani to uczniowie i pracownicy szkół podstawowych. Badania przeprowadzono na terenie Małopolski w środowisku miejskim w 2016 roku.

2.1 Wyniki badań

2.2 Opinie nauczycieli

Nauczyciele oraz inni specjaliści pracujący w szkole udzielają wsparcia uczniom z niepełnosprawnością jak i uczniom pełnosprawnym. Wsparcie to dotyczy wielu sfer funkcjonowania ucznia w szkole, jednakże najczęściej dotyczy problemów z nauką. Poniższe opinie nauczycieli obrazują formy udzielanego wsparcia.

Tabela 1 : Formy wsparcia udzielane przez nauczycieli i specjalistów wobec uczniów z niepełnosprawnością

Odpowiedzi	Badani Nauczyciele i specjaliści N = 52	
	L	%
Wsparcie edukacyjne	38	73,1
Rozmowy motywujące do nauki i pokonywania trudności	31	59,6
Dodatkowe ćwiczenia i zadania	32	61,5
Opracowanie indywidualnego programu edukacyjno- terapeutycznego/ pomoc w opracowaniu programu	17	32,7
Organizowanie wsparcia	14	26,9
Przygotowanie specjalnych pomocy dydaktycznych	23	44,2
Rozmowy z rodzicami	29	55,8

73,1 % nauczycieli i specjalistów pracujących w szkole wspiera edukacyjnie uczniów z niepełnosprawnością a 61,5 % udziela wsparcia informacyjnego i przygotowuje dodatkowe zadania a 59,6 % przeprowadza rozmowy motywujące do nauki oraz 55,8 % przeprowadza rozmowy z rodzicami. Ponad 44 % nauczycieli przygotowuje specjalne pomoce dydaktyczne oraz 32,7 % opracowuje indywidualny program edukacyjno terapeutyczny a ponad 26 % uczestniczy w organizowaniu wsparcia dla uczniów (tab. 1).

Tabela 2 : Formy wsparcia udzielane przez nauczycieli i specjalistów wobec uczniów pełnosprawnych

Odpowiedzi	Badani Nauczyciele i specjaliści N = 52	
	L	%
Wsparcie edukacyjne	30	57,7
Rozmowy motywujące do nauki i pokonywania trudności	24	46,2
Dodatkowe ćwiczenia i zadania	19	36,5
Organizowanie wsparcia	14	26,9
Przygotowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych	17	32,7
Wsparcie informacyjne	38	73,1
Rozmowy z rodzicami	25	48,1

Uczniowie pełnosprawni również uzyskują wsparcie ze strony nauczycieli i specjalistów. 73,1 % wspiera uczniów informacyjnie a 57,7 % udziela wsparcia edukacyjnego oraz blisko połowa (48,1 %) prowadzi rozmowy z rodzicami. Nauczyciele i specjaliści motywują też do nauki, opracowują dodatkowe ćwiczenia i pomoce dydaktyczne i organizują wsparcie dla uczniów (tab. 2).

2.3 Opinie uczniów

Badani uczniowie dostrzegają wsparcie, które uzyskują ze strony nauczycieli i innych specjalistów pracujących w szkole. Wsparcie to dotyczy najczęściej edukacji szkolnej. W poniższych tabelach i na wykresach zaprezentowano szczegółowe wyniki badań.

Tabela 3 : Wsparcie uczniów przez wychowawcę klasy

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie z niepełnosprawnością N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Motywowanie do nauki	37	69,8	88	53,1	118	53,9
Omówienie różnych sposobów uczenia się	24	45,3	39	23,5	63	28,8
Zachęcanie uczniów do wzajemnej pomocy	11	20,8	65	39,2	76	34,7
Przygotowywanie dodatkowych zadań	28	52,8	45	27,1	73	33,3
Powtarzanie materiału	13	24,5	32	19,3	45	20,5
Stosowanie różnych ćwiczeń utrwalających	26	49,1	99	59,6	125	57,1

Stosowanie gier edukacyjnych ćwiczących dany materiał	31	58,5	71	42,8	102	46,6

W grupie ogółu badanych 57,1 % uczniów uzyskuje wsparcie od wychowawcy klasy poprzez różne ćwiczenia utrwalające a 53,9 % jest motywowanych do nauki. 46,6 % bierze udział w grach edukacyjnych utrwalających materiał a także uczniowie są zachęceni do wzajemnej pomocy, wykonywania dodatkowych zadań utrwalających materiał (tab. 3).

W grupie uczniów z niepełnosprawnością 69,8 % jest motywowana do nauki a 58,5 % bierze udział w grach edukacyjnych i 52,8 % wykonuje dodatkowe zadania oraz uczniowie są zachęceni do wzajemnej pomocy powtarzania materiału (tab. 3)

Ponad połowa uczniów pełnosprawnych wykonuje różne ćwiczenia utrwalające materiał oraz 53,1 % jest motywowanych do nauki a blisko połowa bierze udział w grach edukacyjnych. Uczniowie są zachęceni do wzajemnej pomocy i powtarzania materiału (tab. 3)

Tabela 4 : Wsparcie uczniów przez nauczyciela przedmiotowego

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie z niepełnosprawnością N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Obniżenie lub podniesienie poziomu poznawanych treści	46	86,8	12	7,2	58	26,5
Dodatkowe tłumaczenie nowego materiału	47	88,7	89	53,7	136	62,1
Opracowanie dodatkowych ćwiczeń	28	52,8	48	28,9	76	34,7
Motywowanie do obejrzenia filmiku tłumaczącego materiał	11	20,8	36	21,7	47	21,5
Wielokrotne powtarzanie materiału	32	60,4	81	48,8	113	51,6
Przygotowywanie różnych krzyżówek utrwalających materiał	22	41,5	41	24,7	63	28,8

Ponad połowa ogółu badanych słucha dodatkowego tłumaczenia materiału przez nauczyciela przedmiotowego oraz 51,6 % wielokrotnie powtarza materiał a 34,7 % wykonuje dodatkowe ćwiczenia. Uczniowie mają też dostosowany materiał do swoich możliwości (tab. 4)

Wśród uczniów z niepełnosprawnością 88,7 % ma dodatkowo tłumaczony materiał oraz 86,8 % ma dostosowanie treści do swoich możliwości a 60 % wielokrotnie powtarza materiał. Uczniowie wykonują również dodatkowe ćwiczenia oraz wykorzystują krzyżówki utrwalające materiał (tab. 4)

W grupie uczniów pełnosprawnych 53,7 % ma dodatkowo tłumaczony materiał a 48,8 % wielokrotnie powtarza materiał. W tej grupie tylko 7,2 % ma dostosowane treści do swoich możliwości (tab. 4).

Tabela 5 : Wsparcie uczniów przez pedagoga specjalnego

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie niepełnosprawni N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Wsparcie emocjonalne	46	86,8	82	49,4	128	58,4
Prowadzenie dodatkowych zadań i ćwiczeń	24	45,3	69	41,6		
Prowadzenie ćwiczeń usprawniających daną umiejętność	32	60,4	39	23,5	71	32,4
Stosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych	37	69,8	46	27,7	83	37,9
Częste powtarzanie treści poznanego materiału	45	77,4	59	35,5	104	47,5
Praca indywidualna z uczniem z niepełnosprawnością (czasami z pełnosprawnym wykonanie jakiegoś zadania)	47	88,7	4	2,4	51	23,3
Motywowanie uczniów do nauki	38	71,7	89	53,6	127	58,0
Wskazywanie rodzicom sposobów udzielania pomocy dziecku	45	84,9	52	31,3	97	44,3

Wśród ogółu badanych 58,4 % uzyskuje wsparcie emocjonalne ze strony pedagoga specjalnego a 58 % jest motywowanych do nauki i 47,5 % często powtarza treści materiału. Uczniowie mają różne pomoce dydaktyczne i ćwiczenia usprawniające (tab. 5).

88,7 % uczniów z niepełnosprawnością uczy się indywidualnie z nauczycielem, 86,8 % uzyskuje wsparcie emocjonalne a 84,9 % rodziców tych uczniów jest instruowane o możliwościach pomocy dziecku. Uczniowie również często powtarzają materiał i wykonują różne ćwiczenia usprawniające daną umiejętność (tab. 5).

W grupie uczniów pełnosprawnych 53,6 % jest motywowana do nauki a 49,4 % uzyskuje wsparcie emocjonalne i 41,6 % wykonuje dodatkowe zadania. Uczniowie często powtarzają materiał i wykorzystują różne pomoce dydaktyczne i wykonują różne ćwiczenia (tab.5).

Tabela 6 : Wsparcie uczniów przez pedagoga szkolnego

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie niepełnosprawni N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Motywowanie uczniów do nauki	39	73,6	89	53,6	128	58,4
Organizowanie pomocy wobec uczniów z trudnościami w nauce	42	79,2	38	22,9	80	36,5
Organizowanie / prowadzenie zajęć korekcyjno – kompensacyjnych	27	50,9	34	20,5	61	27,9
Prowadzenie rozmów na temat	21	39,6	69	41,6	90	41,1

efektywnej nauki przez ucznia						
Wsparcie emocjonalne	18	33,7	37	22,3	55	25,1
Wsparcie rodziców	29	54,7	78	47,0	107	48,9

Ponad połowa ogółu badanych (58,4 %) jest motywowanych do nauki przez pedagoga szkolnego a 48,9 % rodziców tych uczniów uzyskuje wsparcie. 41,1 % ma rozmowy o sposobach efektywnej nauki a powyżej 36,5 % ma organizowaną pomoc w nauce. Uczniowie uczestniczą również w zajęciach korekcyjno – kompensacyjnych i uzyskują wsparcie emocjonalne (tab. 6)

W grupie uczniów z niepełnosprawnością 79,2 % ma zorganizowaną pomoc w nauce a 73,6 % jest motywowanych do nauki. Powyżej 50 % uczestniczy w zajęciach korekcyjno – kompensacyjnych. Uczniowie uczestniczą też w rozmowach dotyczących efektywnej nauki i mają wsparcie emocjonalne (tab. 6).

Uczniowie pełnosprawni są motywowani do nauki 53,6 % oraz ich rodzice uzyskują wsparcie w blisko połowie przypadków (47 %). Powyżej 40 % z nich uczestniczy w rozmowach na temat efektywnej. Badani uczniowie uzyskują pomoc w nauce oraz wsparcie emocjonalne i uczestniczą w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych (tab.6).

Tabela 7 : Wsparcie uczniów przez psychologa

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie niepełnosprawni N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Rozmowy z uczniami i pomoc w efektywnym organizowaniu czasu nauki	37	69,8	99	59,6	136	62,1
Rozmowy mające na celu rozbudzenie wiary we własne możliwości	42	79,2	78	47,0	120	54,8
Rozmowy z uczniami mające na celu wspieranie ich w pokonywaniu trudności	48	90,6	86	51,8	134	61,2
Wsparcie emocjonalne	37	69,8	69	41,6	106	48,4

Psycholog wspiera uczniów (ponad 62,1 % ogółu badanych) poprzez rozmowy o efektywnym organizowaniu czasu nauki i wspiera w pokonywaniu trudności 61,2 %. 54,8 % ogółu badanych ma rozmowy wspierającą ich wiarę w swoje możliwości i blisko połowa uzyskuje wsparcie emocjonalne (tab.7).

Większość uczniów z niepełnosprawnością (90,6 %) jest wspieranych w pokonywaniu trudności a blisko 80 % jest uczestnikiem rozmów wspierających ich wiarę we własne siły i blisko 69,8 % ma wsparcie emocjonalne i pomoc w efektywnym organizowaniu czasu wolnego (tab.7).

O efektywnej nauce dowiaduje się 59,6 % uczniów pełnosprawnych a 51,8 % wspierana jest do pokonywania trudności. 47 % badanych ma rozmowy wspierającą ich wiarę w swoje możliwości i powyżej 41,6 % uzyskuje wsparcie emocjonalne.

Tabela 8 : Wsparcie uczniów przez logopedę

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie niepełnosprawni N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Ćwiczenia aparatu mowy	42	79,2	16	9,6	58	26,5
Ćwiczenia wymawiania odgłosów dźwiękonaśladowczych	48	71,7	11	6,6	59	26,9
Ćwiczenia wymawiania sylab i głosek	41	77,4	29	17,5	70	32,0
Ćwiczenia ruchowe usprawniające pracę mózgu dziecka	24	45,3	13	7,8	37	16,9
Ćwiczenia prawidłowej pisowni	41	77,4	18	10,8	59	26,9
Przypominanie zasad ortograficznych	47	88,7	19	11,4	66	30,1
Utrwalanie zdobytych umiejętności	29	54,7	48	28,9	77	35,2
Motywowanie do wykonywania ćwiczeń	21	39,6	28	16,9	49	22,4

Logopeda wspiera uczniów poprzez liczne działania usprawniające wymowę i ćwiczenia pisowni. 35,2 % ogółu badanych utrwała zdobyte umiejętności 32 % ćwiczy wymawianie sylab i głosek oraz 30,1 % ćwiczy zasady ortograficzne. Uczniowie ćwiczą aparat mowy, prawidłową pisownię, dźwięki dźwiękonaśladowcze, są motywowani do ćwiczeń, wykonuje ćwiczenia usprawniające pracę mózgu (tab. 8).

W grupie uczniów z niepełnosprawnością 88,7 % przypomina zasady ortograficzne, 79,2 % ćwiczy aparat mowy, 77,4 % ćwiczy wymawianie sylab i głosek oraz prawidłową pisownię. Uczniowie ćwiczą też dźwięki dźwiękonaśladowcze i podejmują ćwiczenia usprawniające pracę mózgu (tab. 8).

Uczniowie pełnosprawni utrwalają umiejętności 28,9 % oraz ćwiczą wymawianie słab i głosek 17,5 % i są motywowani do ćwiczeń 16,9 %. Uczniowie przypominają też zasady ortograficzne oraz ćwiczą aparat mowy, podejmują ćwiczenia usprawniające pracę mózgu (tab. 8).

Tabela 10 : Wsparcie uczniów przez rodziców

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 219	
	Uczniowie niepełnosprawni N = 53		Uczniowie pełnosprawni N = 166			
	L	%	L	%	L	%
Wsparcie emocjonalne	43	81,1	61	36,7	104	47,5
Wsparcie w nauce	47	88,7	93	56,0	140	63,9
Wsparcie w pokonywaniu trudności	36	67,9	87	52,4	123	56,2
Rozmowy o problemach dziecka	19	35,8	39	23,5	58	26,5
Motywowanie do nauki	32	60,4	78	47,0	110	50,2

Rodzice wspierają swoje dzieci. W grupie ogółu badanych 63,9 % jest wspieranych w nauce, 56,2 % w pokonywaniu trudności a 50,2 % jest motywowanych do nauki. Rodzice też wspierają emocjonalnie i pomagają w rozwiązywaniu problemów (tab. 10).

Uczniowie z niepełnosprawnością mają pomoc w nauce 88,7 %, wsparcie emocjonalne 81,1 % oraz pomoc w pokonywaniu trudności 67,9 %. Są też motywowani do nauki (tab. 10).

W grupie uczniów pełnosprawnych 56 % uzyskuje wsparcie w nauce, 52,4 % w pokonywaniu trudności i 47 % jest motywowanych do nauki. Uzyskują też wsparcie emocjonalne (tab. 10).

3. PODSUMOWANIE

Nauczyciele i specjaliści pracujący w szkole w swoich wypowiedziach stwierdzili że, wspierają uczniów z klas integracyjnych. Najczęściej wsparcie to dotyczy edukacji 73,1 % u uczniów z niepełnosprawnością i 57,7 % pełnosprawnych. Nauczyciele i specjaliści stosują dodatkowe ćwiczenia, specjalne pomoce dydaktyczne i motywują do nauki oraz opracowują indywidualny program edukacyjno -terapeutyczny dla uczniów z niepełnosprawnością.

Z opinii uczniów wynika, że nauczyciele i inni specjaliści w pracy z uczniami stosują różne ćwiczenia oraz pomoce dydaktyczne, tłumaczą dodatkowo materiał, motywują do nauki i wspierają emocjonalnie. Uczniowie są również wspierani przez rodziców. Wsparcie to dotyczy najczęściej motywacji do nauki, samej nauki i pokonywania trudności.

Uzyskane dane świadczą o zaangażowaniu nauczycieli, specjalistów i rodziców w proces edukacji uczniów z klas integracyjnych.

Bibliografia:

1. BRAŃKA Z., JACHYM M. *Integracja – optymalny model edukacji*. Auxilium socjale, wsparcie społeczne. 1997 nr 3-4. 171-176 (175) s. ISSN 1428-3751.
2. BRAŃKA Z., ROZENBAJGIER. M., *Ewolucja systemu integracyjnego w Polsce*, Auxilium socjale, Wsparcie Społeczne., 2004, nr 2 (30). 27-39 (35) s. ISSN 1428-3751.
3. CIEŚLAK, R., *Problemy pomiaru wsparcia społecznego. Skala Wsparcia Społecznego*. Ergonomia, 2004,18 (2), 203-213 s. ISSN:0137-4990.
4. GROCHANS E., WIEDER –HUSZLA S., JURCZAK A., STANISŁAWSKA M., JANIC E. *Wsparcie emocjonalne jako wyznacznik jakości opieki pielęgniarskiej*. Problemy Higieny i Epidemiologii, 2009; 90(2): 236-239 s. ISSN:1895-4316.
5. KUROWSKA K., FRĄCKOWIAK M. *Wsparcie społeczne a radzenie sobie w przewlekłej chorobie na przykładzie cukrzycy typu 2*. Diabetologia. Praktyka., 2010; 11(3): 101-107 s. ISSN: 1640-8497.
6. SEK H. *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*. W: Cierpiałkowska I., Sek H. red. Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001. 232 s. ISBN8371121466.
7. KUROWSKA K., RUDEWICZ E., GŁOWACKA M., FELSMAN M. *Poczucie koherencji a wsparcie społeczne u osób ze schorzeniami wieku starczego*. Psychogeriatrya Polska. 2008; 5(4): 165-172 s. ISSN 1732-2642.
8. SEK, H. (1986). *Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?* Przegląd Psychologiczny. 3, 791-799 s. ISSN: 0048-5675.
9. SZYMAŃSKA J., SIENKIEWICZ E. *Wsparcie społeczne*. Current Problems of Psychiatry. 2011;12(4):550-553 s. ISSN: 2353-8627.
10. WŁODARCZYK D. 1999, *Wsparcie społeczne a radzenie sobie ze stresem u chorych po zawale serca*, Przegląd Psychologiczny. 1999, T 42, Nr 4, 95-113 s. ISSN: 0048-5675.

Contact

Małgorzata Rozenbajgier
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
Kraków ul. Ingardena 4
30 – 072 Kraków
Tel 48 12 662 66 00
e- mail ma.roze132@interia.pl

ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST V SOUVISLOSTI S OSOBNOSTNÍMI STYLY STUDENTŮ V KONTEXTU TEORIE OSOBNOSTI J. KUHLA

LIFE SATISFACTION IN CONNECTION WITH PERSONALITY STYLES STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF PERSONALITY J. KUHL

Marie Faltýnková, Jana Havigerová

Abstrakt

Předkládaná studie vychází z teorie Julia Kuhla, v níž rozlišil čtrnáct osobnostních stylů. V návaznosti na tuto studii je jedním z cílů výzkumu zjistit, jaký je vztah mezi životní spokojeností (měřenou Dotazníkem životní spokojenosti) a skóry na škálách Osobnostního dotazníku PSSI. Dále je výzkum zaměřen na zjištění, jak se mezi sebou liší studenti a studentky v jednotlivých oblastech životní spokojenosti. Z výsledků je patrné, že existuje pozitivní korelace mezi životní spokojeností a optimistickým a také příjemným osobnostním stylem. Naopak negativní korelace je mezi životní spokojeností a nedůvěřivým, rezervovaným, sebekritickým, kritickým, loajálním, impulzivním, klidným a ochotným osobnostním stylem. Obecně jsou také více spokojeni studenti než studentky a to hned ve třech oblastech – zdraví, vlastní osoba a sexualita.

Klíčová slova: životní spokojenost, osobnostní styly, studenti učitelství.

Abstract

This study is based on Julius Kuhl's theory, in which he defined fourteen personality styles. Following this theory, one of the aims of the study is to determine the relation between life satisfaction (measured by Life satisfaction questionnaire) and scores in scales of Personality questionnaire PSSI. Further research aims to discover how male and female students differ in various fields of life satisfaction. The results show that there is a positive correlation between life satisfaction and optimistic and pleasant personality style. Furthermore, there is a negative correlation between life satisfaction and cautious, reserved, apprehensive, critical, loyal, spontaneous, calm and obliging personality style. In general, male students are more content than female students in three areas – health, their own person and sexuality.

Key words: life satisfaction, personality styles, student of the Faculty of Education.

ÚVOD

Studie je zaměřena na zmapování osobnostních stylů studentů pedagogické fakulty a na prozkoumání jejich souvislostí s životní spokojeností. Dále se zabývá rozdíly mezi studenty a studentkami v úrovni životní spokojenosti v devíti oblastech. V teoretické části stručně představíme teorii osobnosti J. Kuhla a jeho osobnostní styly, koncept životní spokojenosti a stručný přehled současných poznatků týkajících se vztahů mezi životní spokojeností, osobnostními styly a pohlavím. V empirické části se věnujeme popisu našeho výzkumného souboru, metodologii, prezentaci a interpretaci výsledků.

1 OSOBNÍ POHODA

I přes velké množství definic pojmu osobní pohoda (subjective well-being) se většina autorů shoduje na tom, že se jedná o dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována celková

spokojenost člověka se svým životem (Diener et al., 1999; Blatný, 2010; Sirgy, 2012). Osobní pohoda je tvořena dvěma složkami – kognitivní a emoční. Kognitivní složka obsahuje to, jak člověk vědomě hodnotí vlastní život. Kognitivní komponenty osobní pohody zahrnují konstrukty jako životní spokojenost, spokojenost v důležitých oblastech života a sebehodnocení. Emoční složka v sobě zahrnuje emoční prožívání (nálady, emoce, afekty) určité míry spokojenosti, aniž by o tom jedinec vědomě přemýšlel. Emoční komponenty představují dlouhodobé pozitivní a negativní emoční stavy a štěstí (Diener et al., 1999). U osobní pohody se pozitivní emoce vyskytují ve vysoké míře a naopak negativní emoce v nízké míře.

1.1 Životní spokojenost

Jak bylo uvedeno výše, jedná se o kognitivní složku osobní pohody. Koncept životní spokojenosti je vysoce aktuální; ve světě, v České republice i na Slovensku přibývá výzkumů na toto téma. Šolcová s Kebzou (2005) zjistili u reprezentativního souboru české populace, že spokojenost není determinována pohlavím ani věkem. K rozdílným závěrům došli Hřebíčková et al. (2010), kteří zjistili, že studentky Masarykovy univerzity jsou statisticky významně spokojenější než studenti Masarykovy univerzity. Vzhledem k podobnému výzkumnému souboru očekáváme v našem výzkumu shodné zjištění s výzkumem Hřebíčkové et al. (2010), tedy větší spokojenost studentek v porovnání se studenty.

2 TEORIE OSOBNOSTI J. KUHLA

Teorie osobnosti J. Kuhla se nazývá Teorie interakcí systémů osobnosti, vychází z Jungovy kognitivní typologie a z klasických teorií emocí (Hippokrates, Galenos). Byla vytvořena na základě experimentálního psychologického zkoumání osobnosti. Teorie PSI staví na předpokladu, že ke každé klinické poruše osobnosti existuje analogický nepatologický osobnostní styl (Kuhl a Kazén, 2002). Přestože byla teorie PSI formulována hlavně teoreticky, dochází k jejímu rozšiřování do aplikovaných oblastí (Kuhl et al., 2006). Kuhl rozvíjí svou teorii již přes třicet let. Díky práci Josefa Švancary a pražskému Testcentru je známa i u nás, zatímco v anglofonní literatuře je téměř ignorovaná až na anglicky publikované články Kuhla a jeho spolupracovníků (Říčan, 2007). Důvody nejsou známy, osobně se domníváme, že Kuhlova teorie může být méně atraktivní vzhledem k její složitosti.

V teorii PSI se rozlišuje následujících čtrnáct osobnostních stylů s jejich patologickou variantou- poruchou osobnosti (Kuhl a Kazén, 2002):

- **Sebejistý, sebeprosazující styl a disociální porucha osobnosti**

K hlavním charakteristikám patří sebejisté (v případě disociální poruchy osobnosti bezohledné) prosazování vlastních cílů, sebejisté (v patologii zraňující a ponižující) chování vůči druhým lidem.

- **Nedůvěřivý styl a paranoidní porucha osobnosti**

K hlavním rysům patří výrazné zaměření na vlastní záměry a snahu dopátrat se záměrů druhých lidí a ohradit se proti nim. Opatrně se svěřují druhým lidem a pochybují o jejich loajalitě, v případě jedince s paranoidní poruchou osobnosti pochybují často naprosto bezdůvodně o loajalitě svých přátel a kolegů.

- **Rezervovaný styl a paranoidní porucha osobnosti**

Pro rezervovaný styl je typické omezená intenzita prožívání a výrazů emocí, střízlivost, menší zájem o vztahy s druhými lidmi. Jedinci s tímto stylem dávají přednost činností, které

mohou vykonávat sami. V patologické formě nemají přátelé a jsou lhostejní vůči pochvale nebo kritice.

- **Sebenejistý styl a úzkostná (vyhýbavá) porucha osobnosti**

K hlavním charakteristikám tohoto osobnostního stylu patří zvýšená vnímavost pro kritiku, ve společnosti se jedinci s tímto stylem chovají zdrženlivě, neboť se nepovažují za tak důležité, aby se více projevovali. Jsou plašší, často jsou na nich patrné rozpaky (např. zrudnutí), obávají se negativního hodnocení. Když se objeví nějaké protichůdné informace, začnou zpochybňovat a upravovat vlastní očekávání, hodnocení a pohled na vlastní prostředí.

- **Pečlivý styl a nutková porucha osobnosti**

Pro osoby s tímto stylem je typická důkladnost a přesnost při provádění činností. Odpovídající porucha osobnosti se vyznačuje perfekcionismem a strnulostí. Jejich neúměrná svědomitost vede k neschopnosti uskutečnit své cíle pro nadměrně přísné vlastní normy a cílové představy. Jsou zaměřeni na detaily, pravidla, pořádek, čistotu. Preferují práci před zábavou, případně před mezilidskými vztahy.

- **Intuitivní styl a schizotypní porucha osobnosti**

Typickým rysem jedinců s intuitivním stylem je zvláštní citlivost pro vytušení jevů na základě intuice. Hodně zážitků, osob, předmětů nabývá emocionální význam přesahující jejich racionálně zdůvodněný obsah. V případě patologie jedinci věří neobvyklým jevům jako jasnoviectví, telepatie. Svým chování i zevnějškem působí zvláštním dojmem. V sociálních situacích jsou úzkostliví.

- **Optimistický styl a rapsodická porucha osobnosti**

Hlavním rysem tohoto stylu je kladný životní postoj; i na negativních zážitcích nalézají něco dobrého. Při patologickém vystupňování dochází k neschopnosti vnímat negativní stránky v sebeprožívání i v prožívání druhých, k neschopnosti zabývat se problémy a konflikty.

- **Ctižadostivý styl a narcistická porucha osobnosti**

Tento styl se vyznačuje vyhraněným stylem pro vše extra, vytříbeností ve společenském vystupování, snahou dát najevo svůj společenský status a výkonovou orientací. Jedinci s narcistickou poruchou osobnosti prožívají velkolepost ve fantazii nebo v chování, nedostatečně se vcítují do druhých lidí. Jsou přehnaně přesvědčeni o své výjimečnosti.

- **Kritický styl a pasivně agresivní (negativistická) porucha osobnosti**

Pro tento styl je charakteristické pasivní chování, které se pojí s kritickým postojem projevovaným skepsí vůči požadavkům druhých. Typický je pasivní odpor (odkládání, otálení, zapomínání) vůči výkonovým požadavkům, dále nepodložený předpoklad, že se s nimi zachází nespravedlivě a že jsou vázáni nadměrnými povinnostmi. Při poruše osobnosti se tato lhostejnost projevuje jako všeobecná pasivita i v situacích, kdy je dobré být aktivní (např. při pokynech nadřízených).

- **Loajální styl a závislá porucha osobnosti**

Pro loajální styl je typické loajální chování k druhým lidem, které zahrnuje ochotu vzdát se vlastních přání, jestliže kolidují se zájmy blízkých osob. V patologickém vystupňování to může vyústit do závislého chování vůči blízkým osobám, s neschopností dospět k vlastním rozhodnutím a jejich uskutečnění. Jedinci se závislou poruchou osobnosti se bojí, že budou opuštěni. Účastní se i činností, které jsou jim nepříjemné, pokud si tím mohou získat přízeň.

- **Impulzivní styl a porucha osobnosti typu borderline**

Impulzivní osobnostní styl se vyznačuje intenzivní emotivitou, která se projevu schopností rychle se nadchnout pro kladné vjemy a impulzivně odmítat vše, co je spojeno s negativním hodnocením. Impulzivní jedinci nejsou ulpívaví, dokonce i velmi silné negativní emoce vůči něčemu nebo někomu jsou v krátkém čase zapomenuty.

- **Příjemný styl a histriónská porucha osobnosti**

Pro osobnostní styl je charakteristické hřejivé projevy chování vůči druhým lidem, spíše se řídí intuicí než analytickým myšlením a cílesměrným plánováním. Při vystupňované patologii dochází k přehnané, společensky orientované emotivitě a nadměrné snaze být středem pozornosti. Jedinci s histriónskou poruchou osobnosti vyžadují uznání a chválu. Přehnaně pečují o svůj vzhled; snaží se vypadat atraktivně (případně svůdně).

- **Pasivní (klidný) styl a depresivní porucha osobnosti**

K typickým rysům tohoto stylu patří spíše pasivní základní rozpoložení, prohloubení prožívání vlastních i cizích citů, utlumené prožívání kladných podnětů, častá skleslost, pocity méněcennosti a nedostatečnosti, pesimistická základní orientace, sebekritika, pocity viny.

- **Ochotný (altruistický) styl a porucha osobnosti vyznačující se sebeobětováním**

Tento styl se vyznačuje ochotou pomoci, empatií a sociální angažovaností. V patologické formě se jedná o nadměrné sebeobětování, chronické podrážkování vlastních potřeb potřebám druhých lidí a neschopnost těšit se z příjemných zkušeností. Chápou potřeby druhých lidí jako důležitější než vlastní a nejsou schopni uspokojovat své potřeby.

Podle teorie PSI mají jednotlivé osobnostní styly různý stupeň kladné i záporné emotivity, viz tabulka 1. Předpokládáme, že nejspokojenější osobnostní styly budou mít vysokou kladnou emotivitu a zároveň co nejnižší zápornou emotivitu (např. optimistický a příjemný osobnostní styl). Na druhou stranu nejméně spokojené budou osobnostní styly s vysokou zápornou emotivitou, ideálně spojenou s nízkou pozitivní emotivitou (např. nedůvěřivý, rezervovaný, sebekritický, kritický, loajální, impulzivní, klidný, ochotný).

Tabulka 1: Osobnostní styly a jejich kladná a záporná emotivita

Osobnostní styl	Porucha	Senzitivita pro odměny (kladná emotivita)	Senzitivita pro tresty (záporná emotivita)
Sebejistý	Disociální	Střední	Nízká
Nedůvěřivý	Paranoidní	Nízká	Nízká ² (Vysoká)
Rezervovaný	Schizoidní	Nízká	Střední
Sebekritický	Sebenejistý	Nízká	Vysoká
Pečlivý	Nutkavý	Střední	Vysoká
Intuitivní	Schizotypní	Vysoká	Vysoká
Optimistický	Rapsodický	Vysoká	Střední
Ctižádostivý	Narcistický	Vysoká ¹ (Nízká)	Nízká
Kritický	Negativistický	Nízká	Nízká ² (Vysoká)
Loajální	Závislý	Nízká	Vysoká
Impulzivní	Borderline	Vysoká ¹ (Nízká)	Vysoká
Příjemný	Histriónský	Vysoká	Střední
Klidný	Depresivní	Nízká	Vysoká
Ochotný	Obětující se	Vysoká ¹ (Nízká)	Vysoká

¹ Vysoká senzitivita pro odměny se interpretuje jako sekundární kompenzace latentního tlumení odměn (v závorce uvedena jejich primární tendence, podle které se řídíme při stanovení hypotéz)

² Nízká senzitivita pro tresty se interpretuje jako sekundární kompenzace latentní vysoké senzitivity pro tresty (v závorce uvedena jejich primární tendence, podle které se řídíme při stanovení hypotéz)

Zdroj: Kuhl a Kazén (2002, s. 29)

3 CÍL PŘÍSPĚVKU

Hlavním cílem příspěvku je prozkoumat vztah mezi životní spokojeností a osobnostními styly studentů v kontextu teorie osobnosti J. Kuhla. Dílčím cílem je zjistit, zda se úroveň životní spokojenosti v jednotlivých oblastech liší mezi studenty a studentkami.

Na základě dosavadních dostupných teoretických a výzkumných zjištění byly hypotézy formulovány následovně:

- H₁: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále nedůvěřivého osobnostního stylu.
- H₂: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále rezervovaný osobnostního stylu.
- H₃: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále sebekritického osobnostního stylu.
- H₄: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále optimistického osobnostního stylu.
- H₅: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále kritického osobnostního stylu.
- H₆: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále loajálního osobnostního stylu.
- H₇: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále impulzivního osobnostního stylu.
- H₈: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škále příjemného osobnostního stylu.
- H₉: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále klidného osobnostního stylu.
- H₁₀: Studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně nižších hodnot na škále ochotného osobnostního stylu.
- H₁₁: Studentky učitelství na pedagogické fakultě vykazují vyšší míru spokojenosti než studenti učitelství na pedagogické fakultě.

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jedná se o empirickou sondu využívající kvantitativního výzkumného designu, jejímž podkladem bylo dotazníkové šetření. Jako hlavní typ výzkumu byla zvolena korelační studie, která umožňuje určit, zda mezi měřenými proměnnými existuje vztah a jak těsný tento vztah je (Ferjenčík a Bakalář, 2010).

Výzkumný soubor byl tvořen 248 osobami, studenty učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové ve věku od 18 do 32 let ($M = 20,78$; $SD = 1,75$). Z hlediska pohlaví bylo v souboru 40 mužů (16,13 %) a 208 žen (83,87 %).

Nástrojem, jehož prostřednictvím byla sesbírána data, byl DŽS – Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg et al., 2001), který zachycuje celkovou životní spokojenost

a zároveň hodnotí spokojenost s deseti oblastmi: zdraví, práce/studium, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem (vzhledem k výzkumnému souboru byla tato oblast vynechávána), vlastní osoba, sexualita, přátelé a známí a bydlení. Dalším nástrojem byl PSSI – Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti (autoři Kuhl, Kazén, přeložil Švancara, 2002). PSSI měří úroveň jednotlivých osobnostních stylů, které mohou být chápány jako nepatologické varianty poruch osobnosti, které popisují psychiatrické diagnostické manuály DSM III a DSM IV. Jedná se o sebeposuzující inventář tvořený 140 položkami, přičemž každému ze 14 osobnostních stylů je věnováno 10 položek.

Dotazníky byly respondentům administrovány v papírové podobě, a to od března 2016 do října 2016, v rámci výuky psychologických předmětů na Univerzitě Hradec Králové. Do vyplňování se dobrovolně zapojili všichni studenti přítomní na výuce. Data byla následně statisticky zpracována v programu IBM SPSS Statistics 24.0. Data byla analyzována pomocí deskriptivních a parametrických i neparametrických statistik. Ke zjištění vztahu mezi úrovní životní spokojenosti a osobnostními styly studentů podle teorie J. Kuhla byla použita korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient). Rozdíly v míře motivovanosti k výkonu učitelského povolání podle pohlaví byly měřeny t-testem pro nezávislé výběry a modifikovaným t-testem pro rozdílné rozptyly.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Následující odstavce jsou věnovány prezentaci výsledků výzkumu. První část výsledků je zaměřena na osobnostní styly studentů ve vztahu k jejich životní spokojenosti a druhá část se týká rozdílů mezi studenty a studentkami v životní spokojenosti.

5.1 Osobnostní styly a životní spokojenost

V analýze výsledků bylo zjišťováno, jak souvisí životní spokojenost s jednotlivými škálami osobnostní stylů studentů. Pro tento výpočet byl zvolen Pearsonův korelační koeficient, pomocí něhož byla provedena korelace hodnot na škále životní spokojenosti s počty bodů, kterých studenti dosáhli na jednotlivých škálách určujících styl osobnosti v dotazníku PSSI. Jak lze vyčíst z tabulky 2, nejvyšší pozitivní korelace je mezi životní spokojeností a škálou optimistického osobnostního stylu, přičemž tento vztah je statisticky průkazný na 1% hladině významnosti ($r = 0,405$; $p < 0,01$). Další statisticky významný pozitivní vztah vyšel mezi životní spokojeností a škálou příjemného osobnostního stylu ($r = 0,349$; $p < 0,01$). Naopak mezi životní spokojeností a škálou nedůvěřivého stylu osobnosti byl nalezen statisticky významný negativní vztah ($r = -0,316$; $p < 0,01$), stejně jako mezi životní spokojeností a škálami rezervovaného stylu osobnosti ($r = -0,264$; $p < 0,01$), sebekritického stylu osobnosti ($r = -0,424$; $p < 0,01$), kritického stylu osobnosti ($r = -0,353$; $p < 0,01$), loajálního stylu osobnosti ($r = -0,253$; $p < 0,01$), impulzivního stylu osobnosti ($r = -0,464$; $p < 0,01$), klidného stylu osobnosti ($r = -0,498$; $p < 0,01$) a ochotného stylu osobnosti ($r = -0,136$; $p < 0,05$). Tímto byly potvrzeny hypotézy 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a 10, tedy že studenti dosahující vyšší míry životní spokojenosti dosahují statisticky významně vyšších hodnot na škálách optimistického a příjemného osobnostního stylu a statisticky významně nižších hodnot na škálách nedůvěřivého, rezervovaného, sebekritického, kritického, loajálního, impulzivního, klidného a ochotného osobnostního stylu.

Tabulka 2: Korelace hodnot na škále životní spokojenosti s počty bodů pro jednotlivé škály osobnostních stylů (N = 248)

Osobnostní styl - porucha	Pearsonův korelační koeficient	p
Sebejistý - disociální	0,121	0,058
Nedůvěřivý - paranoidní	-0,316**	0,000
Rezervovaný - schizoidní	-0,264**	0,000
Sebekritický - sebenejistý	-0,424**	0,000
Pečlivý - nutkavý	0,059	0,358
Intuitivní - schizotypní	0,083	0,194
Optimistický - rapsodický	0,405**	0,000
Ctižádostivý - narcistický	0,007	0,912
Kritický - negativistický	-0,353**	0,000
Loajální - závislý	-0,253**	0,000
Impulzivní - borderline	-0,464**	0,000
Příjemný - histriónský	0,349**	0,000
Klidný - depresivní	-0,498**	0,000
Ochotný – obětující se	-0,136*	0,010

Korelace průkazné na hladině * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

5.2 Životní spokojenost studentů a studentek

Za účelem zjištění rozdílů v jednotlivých oblastech životní spokojenosti mužů a žen byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. Ve dvou oblastech nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů – práce/studium ($F = 15,725$; $p = 0,000$) a volný čas ($F = 4,121$; $p = 0,043$). Takže pro tyto dvě oblasti byl k výpočtu použit t-test pro nezávislé výběry. Na 5% hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami ve třech oblastech, přičemž ve všech z nich byla průměrná hodnota spokojenosti vyšší u mužů, viz tabulka 3. Muži jsou spokojenější v oblasti zdraví ($M = 5,10$) v porovnání s ženami ($M = 4,66$), dále jsou spokojenější v oblasti spokojenosti s vlastní osobou ($M = 5,29$), průměrná hodnota u žen je 4,92, a v oblasti sexuality ($M = 5,31$), kde ženy dosahují průměrné hodnoty 4,61. Co se týká celkové spokojenosti, nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami, čímž nebyla potvrzena hypotéza 11.

Tabulka 3: Porovnání průměrů pohlaví v rámci devíti oblastí Dotazníku životní spokojenosti

T-test pro nezávislé výběry, dle skupin: pohlaví									
Proměnná	Průměr ženy	Průměr muži	p	N ženy	N muži	SD ženy	SD muži	F-poměr rozptyly	P rozptyly
Zdraví	4,66	5,10	0,016	208	40	1,068	0,924	0,168	0,682
Práce/Studium	4,81	4,16	0,054	208	40	1,205	2,103	15,725	0,000
Přátelé	5,33	5,45	0,400	208	40	0,879	0,602	3,660	0,057
Volný čas	5,41	5,39	0,925	208	40	0,945	1,663	4,121	0,043
Finance	4,83	4,88	0,762	208	40	0,890	1,078	0,000	0,994
Bydlení	4,84	5,19	0,102	208	40	1,216	1,150	0,006	0,941
Vztahy	4,11	3,83	0,578	208	40	2,888	3,061	1,704	0,193
Vlastní osoba	4,92	5,29	0,027	208	40	0,961	0,844	0,097	0,756
Sexualita	4,61	5,31	0,025	208	40	1,877	1,287	3,025	0,083

Celková spokojenost	5,06	5,18	0,331	208	40	0,721	0,560	1,580	0,210

Červené označení znamená statistickou významnost na hladině: $p < 0,05$.

6 ZÁVĚR

Cílem příspěvku bylo zjistit vztah mezi životní spokojeností a osobnostními styly studentů v kontextu teorie osobnosti J. Kuhla. Dále byl výzkum zaměřen na zjištění, zda se liší úroveň životní spokojenosti v jednotlivých oblastech mezi studenty a studentkami. V této podkapitole se zaměříme na interpretaci získaných výsledků v souvislosti s vyslovenými hypotézami a dále na možná omezení výzkumu.

Hypotézy 1 až 10 byly formulovány na základě teorie osobnosti J. Kuhla, přičemž stěžejní se ukázala tabulka 1, v níž je přehled jednotlivých osobnostních typů s jejich úrovní kladné a záporné emotivity. Předpokladem bylo, že se spokojeností budou kladně korelovat osobnostní styly s vysokou kladnou emotivitou a nízkou nebo střední zápornou emotivitou. Naopak záporně bude spokojenost korelovat s osobnostními styly s vysokou zápornou emotivitou kombinovanou s nízkou pozitivní emotivitou nebo typ s nízkou kladnou emotivitou. Všechny hypotézy se potvrdily. Životní spokojenost statisticky významně pozitivně korelovala s optimistickým a příjemným osobnostním stylem a záporně korelovala s nedůvěřivým, rezervovaným, sebekritickým, kritickým, loajálním, impulzivním, klidným a ochotným osobnostním stylem.

Jedenáctá hypotéza byla formulována na základě výzkumu Hřebíčkové et al. (2010), kteří zjistili, že studentky Masarykovy univerzity jsou spokojenější než studenti Masarykovy univerzity. Tato hypotéza se nepotvrdila, což je ve shodě se zjištěním vyplývajícím například z výzkumu Čejkové (2014). Čejková (2014) se zabývala mezinárodním srovnáním spokojenosti u vysokoškolských studentů z Indie, České republiky, Nového Zélandu a Jihoafrické republiky. Přestože v celém výzkumném souboru vycházeli studentky statisticky významně spokojenější v porovnání se studenty, tak konkrétně v případě České republiky nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl v úrovni spokojenosti mezi studenty a studentkami. Také Kebza a Šolcová (2005) zjistili u reprezentativního souboru české dospělé populace, že prožitek osobní pohody není determinován pohlavím ani věkem. Ke stejnému závěru došli ve svém výzkumu Csémy et al. (2005) u českých dětí (od 11 do 15 let). Pohlaví ve výzkumném souboru sice nebyla rovnoměrně zastoupena (208 žen a pouze 40 mužů), tato nevyrovnanost je však odrazem reálného podílu studentek a studentů na přednáškách z povinných psychologických předmětů, během nichž byl výzkum realizován.

Použitá literatura

1. BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
2. CSÉMY, Ladislav, et al. Životní styl a zdraví českých školáků. *Z výsledků mezinárodní srovnávací studie Světové zdravotnické organizace The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Psychiatrické centrum Praha, Praha, 2005.
3. ČEJKOVÁ, Eliška. *Vztah hodnot a osobní pohody u vysokoškolských studentů: mezinárodní srovnání vzorků z České republiky, Indie, Jihoafrické republiky a Nového Zélandu*. Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
4. DIENER, Ed, et al. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 1999, 125, 276-302. ISSN 0033-2909.
5. FAHRENBERG, Jochen; MYRTEK, Michael; SCHUMACHER, Jörg; BRÄHLER, Elmar. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum, 2001.

6. FERJENČÍK, Ján, BAKALÁŘ, Petr. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat duši*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
7. HŘEBÍČKOVÁ, Martina; BLATNÝ, Marek; JELÍNEK, Martin. Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 2010, 54(1), 31-41. ISSN 0009-062X.
8. KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie*, 2005, 49 (1): 1-8. ISSN 0009-062X.
9. KUHL, Julius; Kazén, Miguel. *PSSI-Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti*. Přeložil a upravil Švancara, J. Praha: Testcentrum, 2002.
10. KUHL, Julius; KAZÉN, Miguel; KOOLE, Sander L. Putting Self- Regulation Theory into Practice: A User's Manual. *Applied psychology*, 2006, 55(3), 408-418. ISSN: 1464-0597.
11. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
12. SIRGY, Joseph. *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia*. Springer Science & Business Media, 2012. 622 s. ISBN 978-94-007-4405-9.

Kontaktní údaje

Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková
Masarykova univerzita, Fakulta filosofická
Arne Nováka 1, 602 00 Brno-střed
Tel: 549 497 794
email: 330185@mail.muni.cz

PhDr. Jana Havigerová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Fakulta filosofická
Arne Nováka 1, 602 00 Brno-střed
Tel: 549 497 794
email: jamary@mail.muni.cz

AFFECTIVE SUBJECTIVE WELL-BEING IN CONNECTION WITH PERSONALITY STYLES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PERSONALITY SYSTEMS INTERACTION THEORY OF J. KUHL

Marie Faltýnková, Jana Havigerová

Abstract

The conference paper draws on personality systems interaction theory of Julius Kuhl, in which he distinguished 14 personality styles. In connection with the theory, the main aim of the study is to examine relations between positive and negative affects (measured by the Positive and Negative Affect Schedule) and points on the scales of the Personality Styles and Disorders Inventory. The results indicate that there is a positive correlation between positive affects and self-assertive, conscientious, optimistic, ambitious and charming personality style whereas there is a negative correlation between positive affects and cautious, reserved, apprehensive, critical, loyal, spontaneous, calm and obliging. The negative affects correlate positively with cautious, reserved, apprehensive, ambitious, critical, loyal, spontaneous, calm and obliging personality style. In addition, there is a negative correlation between negative affects and optimistic and charming personality style.

Key words: *positive affects, negative affects, personality styles, students of the Faculty of Education.*

INTRODUCTION

The study is focused on the examination of personality styles and their connection with positive and negative affects in case of students of the Faculty of Education. In the theoretical part, we will briefly introduce the concept of affective subjective well-being, personality systems interaction (PSI) theory of J. Kuhl and summarize current knowledge about relations between personality styles and positive and negative affects. In the empirical part, we will describe our survey population, methodology, results and their interpretation.

1 AFFECTIVE SUBJECTIVE WELL-BEING

Subjective well-being denotes long-term emotional state that reflects general satisfaction of a person with his or her life (Diener et al., 1999; Blatný, 2010; Sirgy, 2012). Subjective well-being consists of two components. The cognitive component includes the individual conscious evaluation of his or her life. The cognitive component involves constructs such as life satisfaction, satisfaction with important areas of life and self-evaluation. The affective component involves emotional experiencing (moods, feelings, affects) of certain level of satisfaction without its realization by the individual. The affective factors represent long-term positive and negative emotional states and happiness (Diener et al., 1999). For well-being, the positive affects are common whereas the negative affects are rare.

2 PSI THEORY OF JULIUS KUHL

The PSI theory draws on Jung's cognitive typology and traditional theories of affects (Hippocrates, Galen). It was formed based on the experimental psychological examination of personality. It is based on an assumption that each clinical personality disorder has its analogous non-pathological personality style (Kuhl and Kazén, 2002). Although the PSI theory was formulated only theoretically, it has been utilized into applied areas (Kuhl, et al.,

2006). According to the PSI theory, each personality style has a different level of positive and negative affectivity (Table 1).

Table 1: The personality styles and their positive and negative affectivity:

Personality Style	Disorder	Reward Sensitivity (Positive Affectivity)	Punishment Sensitivity (Negative Affectivity)
Self-Assertive	Antisocial	Medium	Low
Cautious	Paranoid	Low	Low ² (High)
Reserved	Schizoid	Low	Medium
Apprehensive	Avoidant	Low	High
Conscientious	Compulsive	Medium	High
Intuitive	Schizotypal	High	High
Optimistic	Rhapsodic	High	Medium
Ambitious	Narcissistic	High ¹ (Low)	Low
Critical	Negativistic	Low	Low ² (High)
Loyal	Dependent	Low	High
Spontaneous	Borderline	High ¹ (Low)	High
Charming	Histrionic	High	Medium
Calm	Depressive	Low	High
Obliging	Masochistic	High ¹ (Low)	High

¹ High reward sensitivity is interpreted as a secondary compensation for latent attenuation of reward sensitivity (the primary tendency used for the formulation of the hypothesis is given in brackets)

² Low punishment sensitivity is interpreted as secondary compensation for latent high punishment sensitivity (the primary tendency used for the formulation of the hypothesis is given in brackets)

Source: Kuhl and Kazén (2002, p. 29)

3 THE AIM OF THE ARTICLE

The main aim of the article is to explore the relation between positive and negative affects and personality styles of students in the context of the PSI theory of J. Kuhl.

Based on the current theoretical and experimental knowledge, we formulated following hypotheses:

Hypothesis 1: Positive affects are in correlation with the score on the scale of the individual personality style.

- H_{1A}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of self-assertive personality style.
- H_{1B}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of cautious personality style.
- H_{1C}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of reserved personality style.
- H_{1D}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of apprehensive personality style.
- H_{1E}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of conscientious personality style.
- H_{1F}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of intuitive personality style.

- H_{1G}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of optimistic personality style.
- H_{1H}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of ambitious personality style.
- H_{1CH}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of critical personality style.
- H_{1I}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of loyal personality style.
- H_{1J}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of spontaneous personality style.
- H_{1K}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of charming personality style.
- H_{1L}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of calm personality style.
- H_{1M}: Students with higher rate of positive affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of obliging personality style.

Hypothesis 2: Negative affects are in correlation with the score on the scale of the individual personality style.

- H_{2A}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of self-assertive personality style.
- H_{2B}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of cautious personality style.
- H_{2C}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of reserved personality style.
- H_{2D}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of apprehensive personality style.
- H_{2E}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of conscientious personality style.
- H_{2F}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of intuitive personality style.
- H_{2G}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of optimistic personality style.
- H_{2H}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of ambitious personality style.
- H_{2CH}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of critical personality style.
- H_{2I}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of loyal personality style.
- H_{2J}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of spontaneous personality style.
- H_{2K}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly lower scores on the scale of charming personality style.
- H_{2L}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of calm personality style.
- H_{2M}: Students with higher rate of negative affects reach a statistically significantly higher scores on the scale of obliging personality style.

4 METHODOLOGY

The study was conceived as an empirical probe utilizing quantitative research design on the basis of a questionnaire. The correlative study was chosen as the main type of the research as

it enables to assess whether there is any relation between measured variables and how tight it is (Ferjenčík and Bakalář, 2010).

The survey was completed by 248 students of Faculty of Education from University of Hradec Králové. The survey population was formed by 40 men (16,13 %) and 208 women (83,87 %) in the age range of 18 to 32 ($M = 20,78$; $SD = 1,75$).

To obtain corresponding data, we used two different tools - the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) and Personality Styles and Disorders Inventory (PSSI). The PANAS (Watson et al., 1988) includes ten positive affects and ten negative affects. The respondents assess whether and to what extent (on the five-point rating scale) they encountered these affects during the previous month. The PSSI (Kuhl, Kazén, translated into Czech by Švancara, 2002) measures the level of individual personality styles, which can be understood as non-pathological variants of corresponding personality disorders, which are described in psychiatric diagnostic manuals DSM III and DSM IV. The PSSI is a self-assessing inventory comprising 140 items, ten items per every personality style.

The respondents voluntarily filled in questionnaires in a paper-delivered format in the psychology-oriented lessons at University of Hradec Králové from March 2016 to October 2016. Subsequently, the data were statistically processed in the programme IBM SPSS Statistics 24.0 using descriptive and parametric statistics. The correlative analysis (Pearson correlation coefficient) was used in order to determine the relations between positive and negative affects and personality styles of the students according to J. Kuhl's theory.

5 RESULTS

In the following paragraphs, we present the results of the research. The first part of this section concentrates on the personality styles of students in relation to the positive affects. The second part of this section focuses on the relation between the personality styles of the students and negative affects.

5.1 Personality styles and positive affects

In data analysis, we examined the connection between positive affects and scales of personality styles of students. We chose the Pearson coefficient in order to calculate the correlation between values on the scale of positive affects and the number of points students reached on the scale for each personality style using the PSSI questionnaire. As shown in Table 2, the highest positive correlation is between positive affects and the scale of the optimistic personality style; the correlation is statistically significant at the 1% level of significance ($r = 0.487$; $p < 0.01$). Other statistically significant positive correlation is between positive affects and the scale of the self-assertive personality style ($r = 0.220$; $p < 0.01$), the conscientious personality style ($r = 0.147$; $p < 0.05$), the ambitious personality style ($r = 0.177$; $p < 0.01$) and the charming personality style ($r = 0.373$; $p < 0.01$). Interestingly, there was a statistically significant negative correlation between positive affects and the scale of the cautious personality style ($r = -0.195$; $p < 0.01$), the reserved style personality style ($r = -0.192$; $p < 0.01$), the apprehensive personality style ($r = -0.431$; $p < 0.01$), the critical personality style ($r = -0.179$; $p < 0.01$), the loyal personality style ($r = -0.235$; $p < 0.01$), the spontaneous personality style ($r = -0.308$; $p < 0.01$), the calm personality style ($r = -0.494$; $p < 0.01$) and the obliging personality style ($r = -0.146$; $p < 0.05$). Thus, the results partially supported the hypothesis 1 that students reaching higher level of positive affects reach significantly higher values on the scales of self-assertive, conscientious, optimistic, ambitious and charming personality styles and statistically significantly lower

values on the scales of cautious, apprehensive, critical, loyal, spontaneous, calm and obliging personality styles.

Table 2: Correlation of values on the PANAS scale (positive affects) with number of points on scales of individual personality styles (N = 248)

Personality Style	Disorder	Reward Sensitivity (Positive Affectivity)	Pearson Correlation Coefficient	p
Self-Assertive	Antisocial	Medium	0,220**	0,000
Cautious	Paranoid	Low	-0,195**	0,002
Reserved	Schizoid	Low	-0,192**	0,002
Apprehensive	Avoidant	Low	-0,431**	0,000
Conscientious	Compulsive	Medium	0,147*	0,020
Intuitive	Schizotypal	High	0,063	0,321
Optimistic	Rhapsodic	High	0,487**	0,000
Ambitious	Narcissistic	High ¹ (Low)	0,177**	0,005
Critical	Negativistic	Low	-0,179**	0,005
Loyal	Dependent	Low	-0,235**	0,000
Spontaneous	Borderline	High ¹ (Low)	-0,308**	0,000
Charming	Histrionic	High	0,373**	0,000
Calm	Depressive	Low	-0,494**	0,000
Obliging	Masochistic	High ¹ (Low)	-0,146*	0,022

Correlation on significance level of * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

¹ High reward sensitivity is interpreted as a secondary compensation for latent attenuation of reward sensitivity (the primary tendency is given in brackets)

5.2 Personality styles and negative affect

In data analysis, we examined the connection between negative affects and scales of personality styles of students. We chose the Pearson coefficient in order to calculate the correlation between values on scale of negative affects and the number of points the students reached in the scale for each personality style using the PSSI questionnaire. As shown in Table 3, the highest negative correlation is between negative affects and the scale of the optimistic personality style; the correlation is statistically significant at the 1% level of significance ($r = -0,337$; $p < 0,01$). Other statistically significant negative correlation is between negative affects and the scale of the charming personality style ($r = -0,235$; $p < 0,01$). Furthermore, there was a statistically significant positive correlation between negative affects and the scale of the cautious personality style ($r = 0,276$; $p < 0,01$), the reserved personality style ($r = 0,312$; $p < 0,01$), apprehensive personality style ($r = 0,446$; $p < 0,01$), critical personality style ($r = 0,343$; $p < 0,01$), loyal personality style ($r = 0,338$; $p < 0,01$), spontaneous personality style ($r = 0,554$; $p < 0,01$), calm personality style ($r = 0,568$; $p < 0,01$), ambitious personality style ($r = 0,174$; $p < 0,01$) and obliging personality style ($r = 0,305$; $p < 0,05$). Thus, the results partially supported the hypothesis 2 that students reaching lower rate of negative affects reach significantly higher scores on the scales of optimistic and charming personality style and statistically significantly higher values on the scales of cautious, apprehensive, critical, loyal, spontaneous, calm and obliging personality style.

Table 3: Correlation of values on the PANAS scale (negative affects) with number of points for scales of individual personality styles (N = 248)

Personality Style	Disorder	Punishment Sensitivity (Negative Affectivity)	Pearson Correlation Coefficient	p
Self-Assertive	Antisocial	Low	-0,069	0,270
Cautious	Paranoid	Low ² (High)	0,276**	0,000
Reserved	Schizoid	Medium	0,312**	0,000
Apprehensive	Avoidant	High	0,446**	0,000
Conscientious	Compulsive	High	0,024	0,712
Intuitive	Schizotypal	High	0,082	0,201
Optimistic	Rhapsodic	Medium	-0,337**	0,000
Ambitious	Narcissistic	Low	0,174**	0,006
Critical	Negativistic	Low ² (High)	0,343**	0,000
Loyal	Dependent	High	0,338**	0,000
Spontaneous	Borderline	High	0,554**	0,000
Charming	Histrionic	Medium	-0,235**	0,000
Calm	Depressive	High	0,568**	0,000
Obliging	Masochistic	High	0,305**	0,000

Correlation on significance level of * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

¹ Low punishment sensitivity is interpreted as secondary compensation for latent high punishment sensitivity (the primary tendency is given in brackets)

6 CONCLUSION

The aim of the study was to determine the relations between positive and negative affects and personality styles of the students in the context of the PSI theory. In this section, we will focus on interpretation of obtained results in connection with formulated hypotheses and possible limitations of the study.

The formulated hypotheses were based on the PSI theory of J. Kuhl, especially the summary of personality styles with the corresponding levels of positive and negative affectivity shown in Table 1. The first hypothesis expected that the personality styles with high or medium level of positive affectivity (self-assertive, conscientious, intuitive, optimistic, charming) would correlate positively with positive affects, whereas the personality styles with low level of positive affectivity (cautious, reserved, apprehensive, ambitious, critical, loyal, spontaneous, calm, obliging) would correlate negatively with positive affects. The hypothesis was partially supported by the data as it was confirmed by 12 out of 14 personality styles. There was no statistically significant correlation between positive affects and intuitive personality style. As the intuitive personality style differs from the rest of personality styles by its high level in both positive and negative affectivity, it might lead to cancelling the positive affects out. The correlation between ambitious personality style and positive affects was statistically significant, but contrary to our expectations.

The second hypothesis expected that the personality styles with high negative affectivity (cautious, apprehensive, conscientious, intuitive, critical, loyal, spontaneous, calm, obliging) would correlate positively with negative affects, whereas the personality styles with low or medium level of negative affectivity (self-assertive, ambitious, reserved, optimistic, charming) would correlate negatively with negative affects. The hypothesis was supported by 9 out of 14 personality styles. For three personality styles (conscientious, intuitive, self-

assertive), there was no statistically significant correlation with negative affects. In case of two personality styles (reserved, ambitious), the statistically significant correlation was opposite from what was expected.

In the following research, we will focus on the personality styles that differ in their correlation with the positive or negative affects from the theoretical expectations postulated in the PSI theory of J. Kuhl in order to elucidate the cause behind the contradiction.

Sources

1. BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
2. DIENER, Ed, et al. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 1999, 125, 276-302. ISSN 0033-2909.
3. FERJENČÍK, Ján, BAKALÁŘ, Petr. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat duši*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
4. KUHL, Julius; KAZÉN, Miguel. *PSSI-Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti*. Přeložil a upravil Švancara, J. Praha: Testcentrum, 2002.
5. KUHL, Julius; KAZÉN, Miguel; KOOLE, Sander L. Putting Self- Regulation Theory into Practice: A User's Manual. *Applied psychology*, 2006, 55(3), 408-418. ISSN: 1464-0597.
6. SIRGY, Joseph. *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia*. Springer Science & Business Media, 2012. 622 s. ISBN 978-94-007-4405-9.
7. WATSON, David; CLARK, Lee A.; TELLEGEN, Auke. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 1988, 54(6) 1063-1070. ISSN 0022-3514.

Contacts

Ing. et Ing. Mgr. Marie Faltýnková
Masarykova univerzita, Fakulta filosofická
Arne Nováka 1, 602 00 Brno-střed
Tel: 549 497 794
email: 330185@mail.muni.cz

PhDr. Jana Havigerová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Fakulta filosofická
Arne Nováka 1, 602 00 Brno-střed
Tel: 549 497 794
email: jamary@mail.muni.cz

EMPATHIC SENSITIVITY AND ASSESSMENT OF QUALITY OF THE STUDENT – LECTURER RELATION IN TRAINING PROCESS

Jolanta Pułka, Leszek Świeca

Abstract

Empathy is clearly the characteristics that is desirable in making and maintaining good interpersonal relations. We have adopted, in this paper, the holistic understanding of empathy following M. Kaźmierczak, M. Płopa, S. Retowski (2007), based on the theory of M.H. Davis (1999). We used standardized -by these authors- the empathic sensitiveness scales and we verified the level of empathic sensitivity among students and colleges from the area of the Silesian and Małopolskie voivodeships (sample N = 577). Participants were studying pedagogy, mostly women (n = 547). The study was conducted in 2015 and 2016. In this paper we analyzed the differences in the empathic sensitiveness (in the aspect of perspective-taking, empathic care, personal distress) varied in terms of the assumed results of education in pedagogy, the level of education, the general assessment of quality of the student – lecturer relationship.

Keywords: *empathic sensitivity, empathy, quality of the student – lecturer relation, training process*

1. Introduction

Living among others, the capacity to build proper social relations in various environments in which we function (the family, school, peer, occupational environment) is related in a special way to one's sensitivity to the needs of the others, understanding and emotional perception of the other person, thus developing the capacity for empathy. According to F. de Vignemont and T. Singer (2008), empathy has two important roles:

- *"...the epistemological role: provides information about future behaviours of other people and crucial environmental changes (...)"*

- *"... the social role: consists in being the source of motivation for cooperation and pro-social behaviours, as well as facilitating effective communication among people"* (F. de Vignemont, T. Singer, 2008).

There are many approaches in defining the term "empathy": cognitive, emotional and mixed (called also holistic). The last of these is closest to us: the complementary, holistic approach (presented among others by J. Rembowski, 1989; M. H. Davis, 1983, 1999; and M. Kaźmierczak, M. Płopa, S. Retowski, 2007). We have adopted, following M. Kaźmierczak, M. Płopa, S. Retowski (2007), based on the theory of M.H. Davis, the following understanding of empathy and its individual elements (scales):

"M.H. Davis (1999, p. 23) defines the phenomenon of empathy broadly, holistically, as "a set of theoretical structures that refer to reactions of an individual to experience of others." He describes these "structures" as "processes occurring in the observer and affective and non-affective consequences that appear as a result of these processes" (ibid, p. 23).

The perspective-taking scale reflects the skill and propensity for spontaneous taking over of a foreign point of view in daily situations. It measures the capacity to "go beyond one's own I" during communication with other people.

The empathic concern scale refers to feelings "orientated to others: predispositions to compassion and empathy for unfortunate people.

The personal distress scale measures feelings "orientated to oneself: tendency to experience fear, anxiety, hurt or discomfort in response to strong negative experiences (suffering) of other people."

M.H. Davis (2001) indicated 3 categories when describing factors significant in the process of socialisation emphatic behaviours, which are shaped in the family environment:

1. Quality of the emotional relationship binding the child and the parents: adults providing the children, from their early years, with the feeling of safety, emotional balance enables acquisition of patterns of emphatic behaviours. The children, observing and experiencing emphatic behaviours of parents, acquire their own repertoire of these behaviours.

2. Empathy as the disposition necessary in the further part of life “... *frequent sharing of emotions in the child – emphatic parent relationships and taking mutual positions in reference to affective experience, own and someone else’s, contributes to better orientation in their own emotions, more accurate perception of feelings of others and sensitivity to these feelings*” (p. 82).

3. The techniques of exercising parental functions and maintaining discipline resulting from parental attitudes. Maintenance of discipline may be called *the discipline style, which correlates with increase in emphatic behaviours in children, is the so-called inductive discipline* (M.H Davis 2001, p. 82), which consists in directing the child’s attention to the consequences caused by his/her negative behaviours for other people. It provokes the child to consider situations and consequences of his/her own actions from the point of view of the other and assuming another role, in consequence moving away from the viewing of the reality focused only on himself/herself, in favour of the view of the world including others (J. Matejczuk, 2005).

Considering the role and significance of adult persons in developing emphatic behaviours in children and youth, we started pondering about emphatic sensitivity of pedagogues-to-be: as the persons who will spend significant part of the day with their pupils, having their full personality affect the charges. These people will represent in the future the occupational environment of teachers, carers.

2. Methodological aspects of the research

The presented theoretical grounds became the reason to initiate the study of emphatic sensitivity and the factors that differentiate it. We attempt in this paper to reply to the study problems that we have formulated in the form of questions:

What is the level of intensity of empathic sensitivity (in the aspect of perspective-taking, empathic care, personal distress) in the process of education of students of pedagogy in Polish colleges in the context of the assumed results of education in pedagogy?

What is the level of intensity of empathic sensitivity in the process of education of students of pedagogy in Polish colleges in terms of the level of education? and

What differences may occur between the level of intensity of empathic sensitivity and the general assessment of quality of the student – lecturer relationship?

We have assumed the following hypotheses:

H1: The level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy will be high according to the presumed effects of education in pedagogy¹.

H2: The level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of empathic concern in students of pedagogy will be high according to the presumed effects of education in pedagogy².

H3: The level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of personal distress in students of pedagogy will be average according to the presumed effects of education in pedagogy³.

¹ Annexes to the Regulation of the Minister of Science and Higher Education: 4.11.2011r. (position: 1521), *Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów Pedagogika studia pierwszego i drugiego stopnia*.

² Ibidem

³ Ibidem

H4: On the basis of theoretical analyses, significant differences are expected in the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy between the average values in the compared groups, varied in terms of the level of education.

H5: On the basis of theoretical analyses, significant differences are expected in the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of empathic concern in students of pedagogy between the average values in the compared groups, varied in terms of the level of education.

H6: On the basis of theoretical analyses, significant differences are expected in the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of personal distress in students of pedagogy between the average values in the compared groups, varied in terms of the level of education.

H7: On the basis of theoretical analyses, significant differences are expected in the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy between the average values in the compared groups, varied in terms of the general assessment of the student – lecturer relationship (in the declared assessment of the students).

H8: On the basis of theoretical analyses, significant differences are expected in the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of empathic concern in students of pedagogy between the average values in the compared groups, varied in terms of the general assessment of the student – lecturer relationship (in the declared assessment of the students).

H9: On the basis of theoretical analyses, significant differences are expected in the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of personal distress in students of pedagogy between the average values in the compared groups, varied in terms of the general assessment of the student – lecturer relationship (in the declared assessment of the students).

These hypotheses determine the space of variables that we conventionally call:

Dependent variables:

X_1 (level of perspective-taking). Indicator: the result obtained in the scale of empathic sensitivity (SWE)⁴.

X_2 (level of empathic concern). Indicator: the result obtained in the scale of empathic sensitivity (SWE).

X_3 (level of personal distress). Indicator: the result obtained in the scale of empathic sensitivity (SWE).

Independent variables:

Y_1 – level of education. Indicator: the level of education declared in the questionnaire.

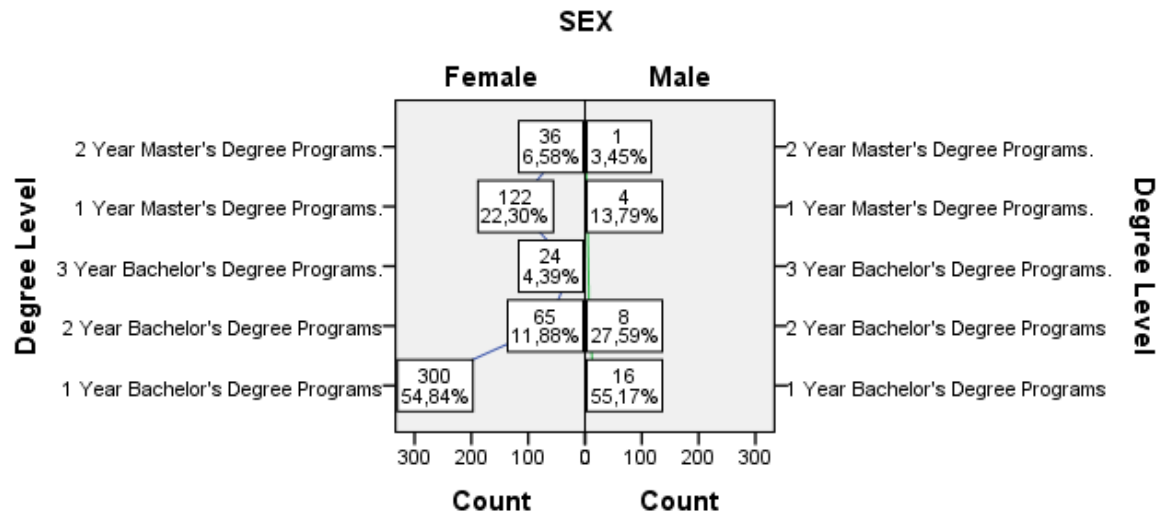
Y_2 - general assessment of the student – lecturer relationship perceived by the subject. Indicator: the answer by the subject to the question in the questionnaire: What are (most often) your experience related to the relation between the student and the lecturer? (categorisation of answers: positive 2, rather positive 1, neutral 0, rather negative -1, negative -2).

The study included students of universities and colleges from the area of the Silesian and Małopolskie voivodeships (sample $N = 577$)⁵. They were studying pedagogy, mostly women ($n = 547$). The study was conducted in 2015 and 2016. The sample was selected randomly. The data that take into consideration the level of the studies and the gender of the respondents are presented in the following chart (Fig. 1)

⁴Kaźmierczak M., Płopa M., Retowski S (2007). *Skala Wrażliwości Empatycznej*. Przegląd Psychologiczny, Tom 50, nr 1, 9-24.

⁵ Not all respondents answered the question, which is why the number of respondents is given in each chart with the answers (n) to indicator questions.

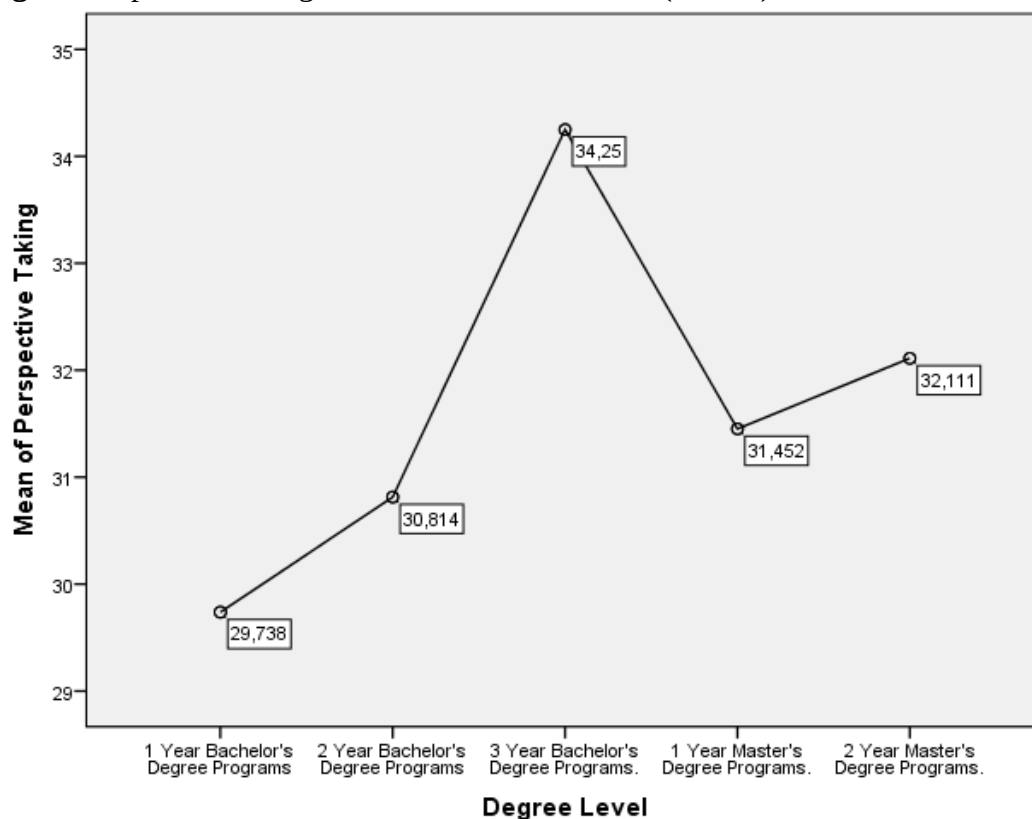
Fig.1. Characteristics of the research sample (N=577)



Results

Perspective-taking

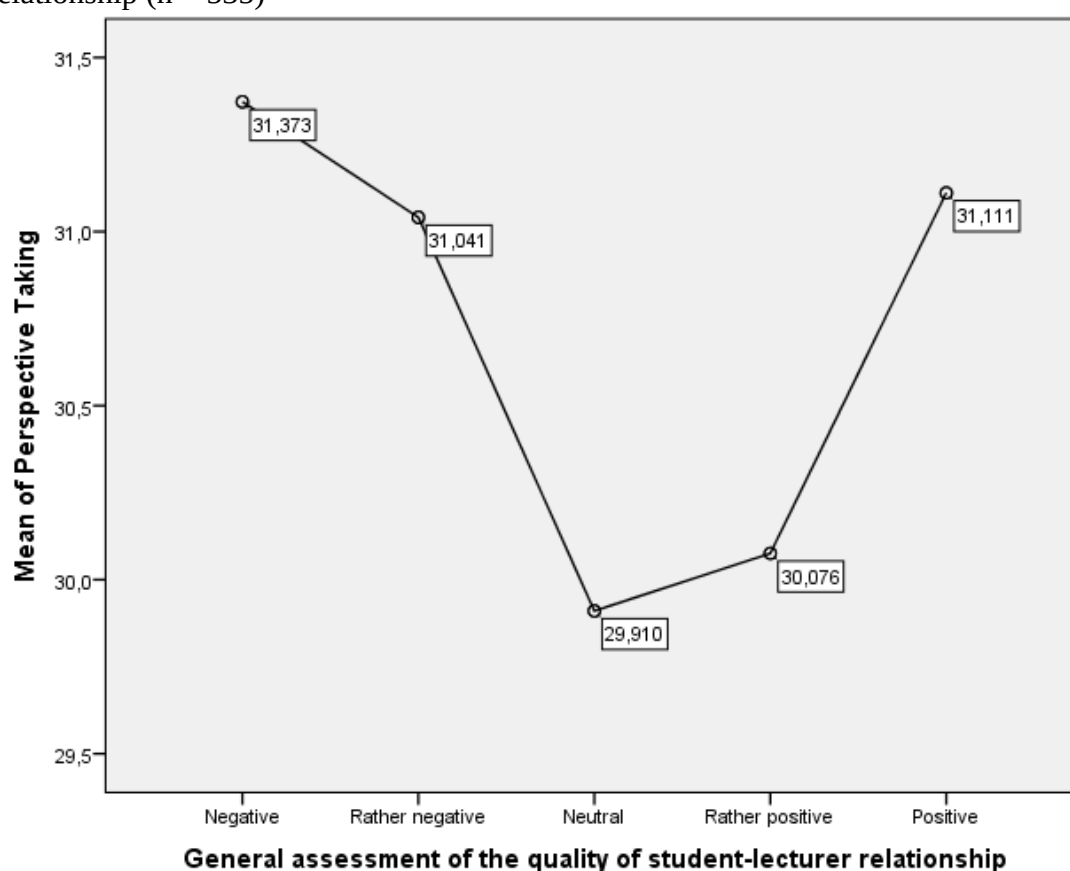
Fig. 2. Perspective-taking and the level of education (N=577)



The results of the student were in the range 29.7–34.2. On the basis of the obtained results, we can conclude about the high level of the skill of perspective-taking over the point of view of the other in daily life, because the maximum number of points in this scale was 45. Therefore, we confirm the hypothesis H1 that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy is high according to the presumed effects of education in pedagogy.

To confirm the differences between the average values in the compared groups varied in terms of the level of education, the Kruskal-Wallis test was conducted as a nonparametric alternative to the one way ANOVA. The test was used to compare the average values whose distribution is not similar to normal distribution (the variables were tested with the Kolmogorov-Smirnov test – the zero hypothesis about parametric distribution the variables was rejected). There was statistically significant difference between the perspective-taking by Degree Level ($H(2)=28,803$, $p=0,000$), with a mean rang of 253,55 for 1 Year Bachelor's Degree Programs, 283,69 for 2 Year Bachelor's Degree Programs, 405,67 for 3 Year Bachelor's Degree Programs, 305,41 for 1 Year Master's Degree Programs, 325,63 for 2 Year Master's Degree Programs. Due to finding differences in the compared groups, the H4 test hypothesis is to be confirmed that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy is statistically significantly varied by the level of education.

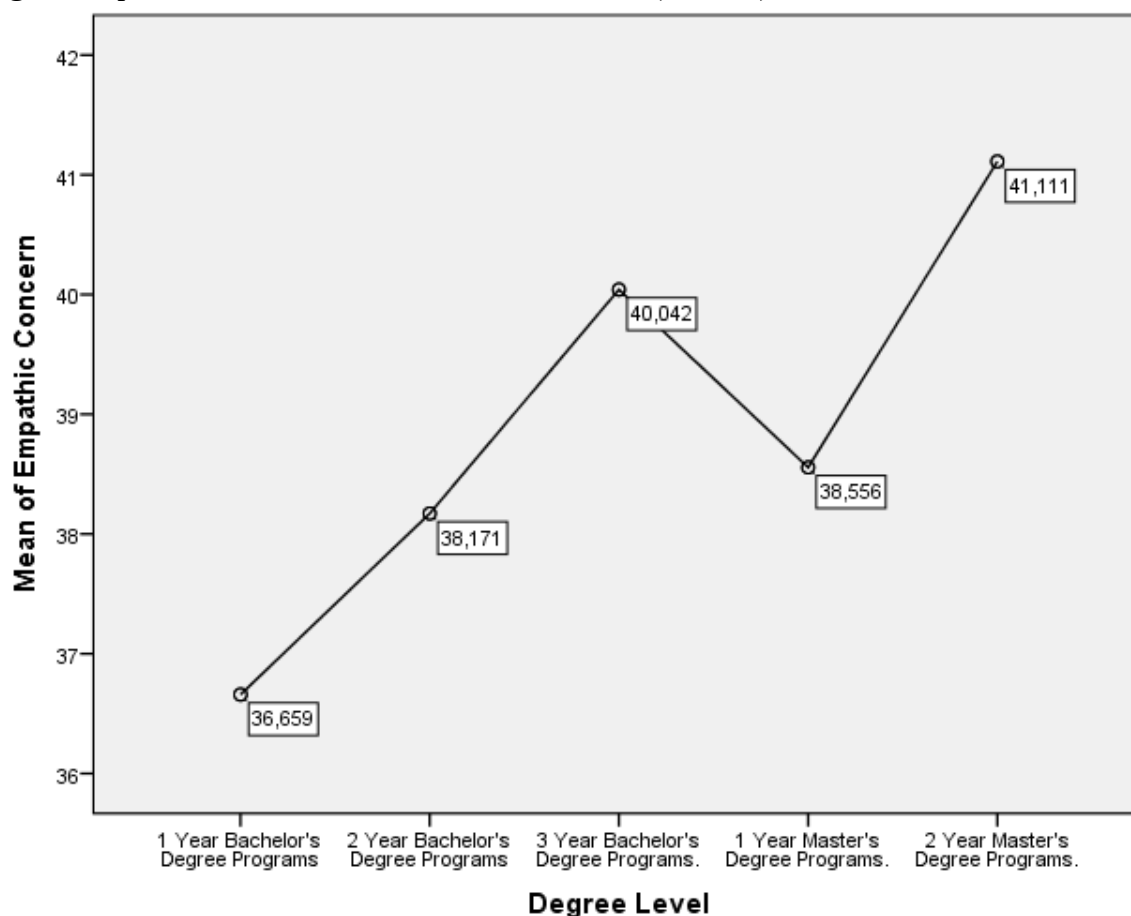
Fig. 3. Perspective-taking and the general assessment of quality of the student – lecturer relationship (n = 535)



To confirm the differences between the average values in the compared groups varied in terms of the level of education, the Kruskal-Wallis test was conducted as a nonparametric alternative to the one way ANOVA. The test was used to compare the average values whose distribution is not similar to normal distribution (the variables were tested with the Kolmogorov-Smirnov test – the zero hypothesis about parametric distribution the variables was rejected). There was statistically significant difference between the perspective-taking by general assessment of the quality of student-lecturer relationship ($H(2)=10,250$, $p=0,036$), with a mean rang of 290,77 for Negative, 282,03 for Rather negative, 240,14 for Neutral, 249,63 for Rather positive, 294,04 for Positive. Due to finding differences in the compared groups, the H7 test hypothesis is to be confirmed that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy is statistically

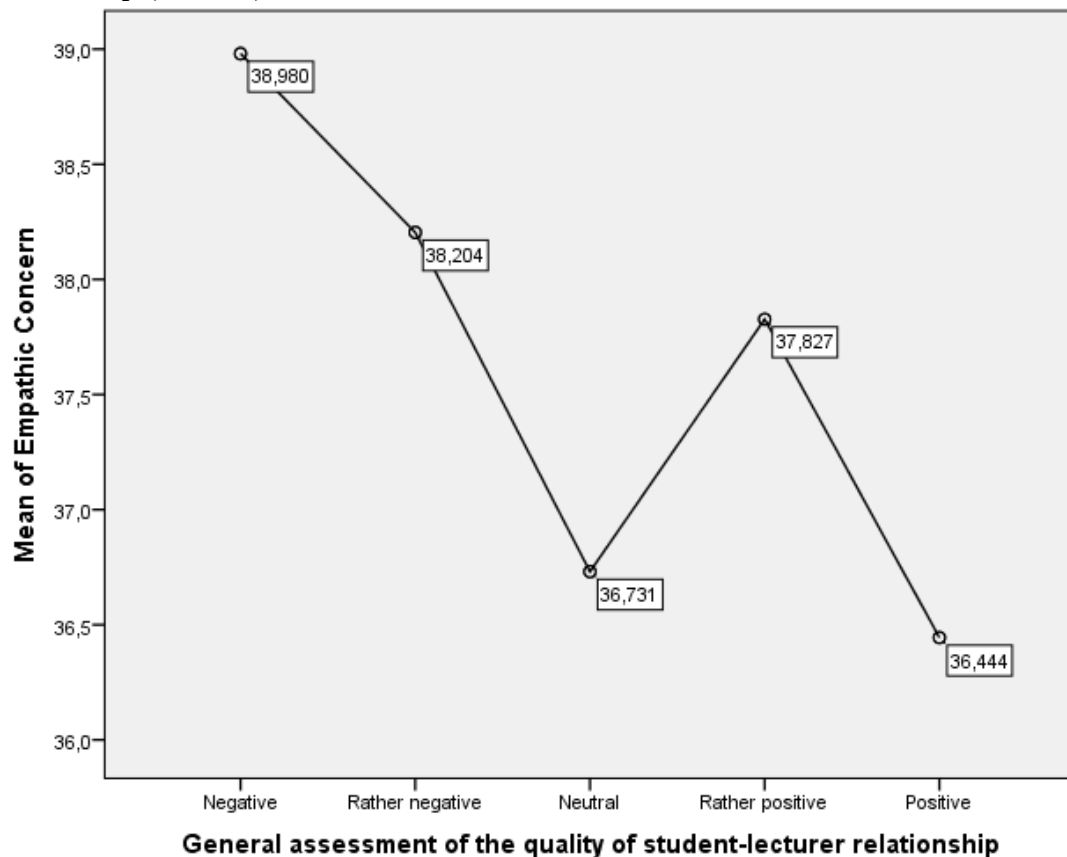
significantly varied by the general assessment of the quality of the lecturer – student relationship.

Fig. 4. Empathic concern and the level of education (N= 577)



The results of the student were in the range 36.7–41.1. On the basis of the obtained results, we can conclude about the high level of the skill of empathic concern over the point of view of the other in daily life, because the maximum number of points in this scale was 55. Therefore, we confirm the hypothesis H2 that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of empathic concern in students of pedagogy is high according to the presumed effects of education in pedagogy. To confirm the differences between the average values in the compared groups varied in terms of the level of education, the Kruskal-Wallis test was conducted as a nonparametric alternative to the one way ANOVA. The test was used to compare the average values whose distribution is not similar to normal distribution (the variables were tested with the Kolmogorov-Smirnov test – the zero hypothesis about parametric distribution the variables was rejected). There was statistically significant difference between the empathic concern by degree level ($H(2)=27,308$, $p=0,000$), with a mean rang of 251,98 for 1 Year Bachelor's Degree Programs, 293,32 for 2 Year Bachelor's Degree Programs, 357,13 for 3 Year Bachelor's Degree Programs, 302,03 for 1 Year Master's Degree Programs, 364,24 for 2 Year Master's Degree Programs. Due to finding differences in the compared groups, the H5 test hypothesis is to be confirmed that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of empathic concern in students of pedagogy is statistically significantly varied by the level of education.

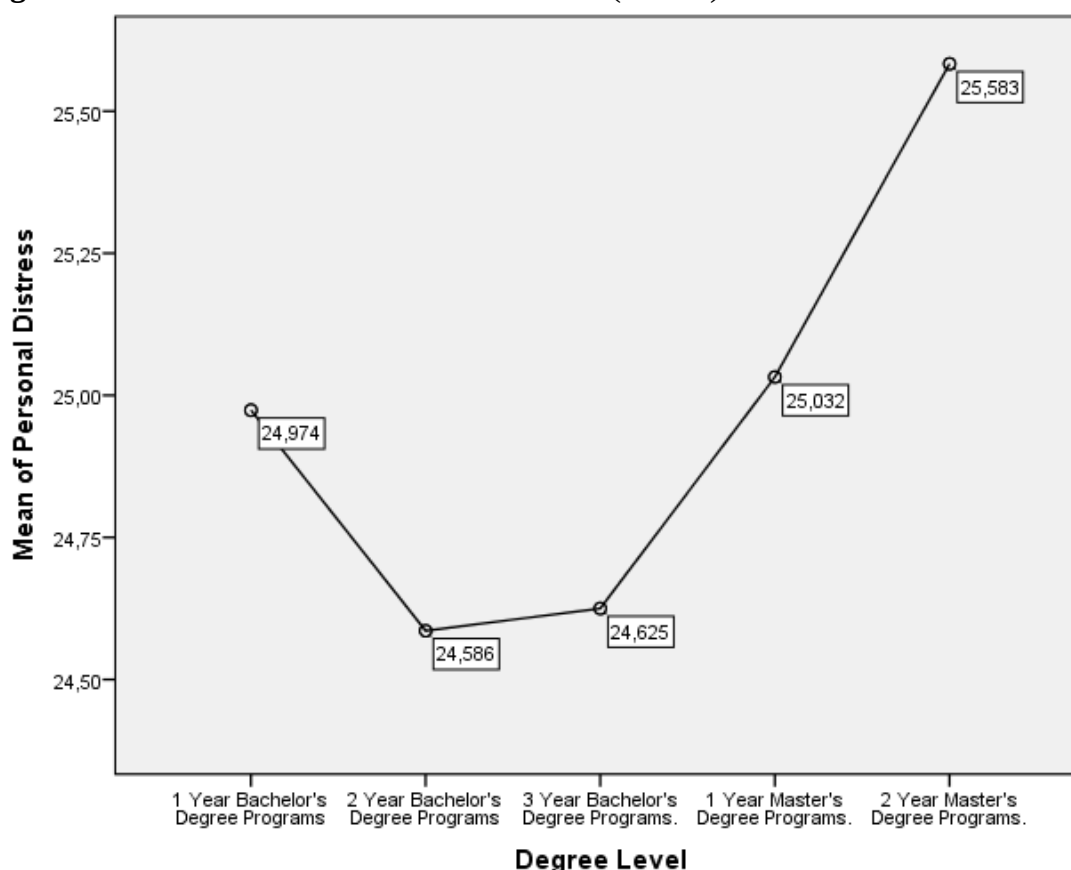
Fig. 5. Empathic concern and the general assessment of quality of the student – lecturer relationship (n = 535)



To confirm the differences between the average values in the compared groups varied in terms of the level of education, the Kruskal-Wallis test was conducted as a nonparametric alternative to the one way ANOVA. The test was used to compare the average values whose distribution is not similar to normal distribution (the variables were tested with the Kolmogorov-Smirnov test – the zero hypothesis about parametric distribution the variables was rejected). There was no statistically significant difference between the empathic concern by general assessment of the quality of student-lecturer relationship ($H(2)=9,485$, $p=0,050$), with a mean rang of 295,49 for Negative, 283,81 for Rather negative, 235,47 for Neutral, 267,57 for Rather positive, 243,89 for Positive. Due to finding differences in the compared groups, the H_8 test hypothesis is to be rejected that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of empathic concern in students of pedagogy is statistically significantly varied by the level of education.

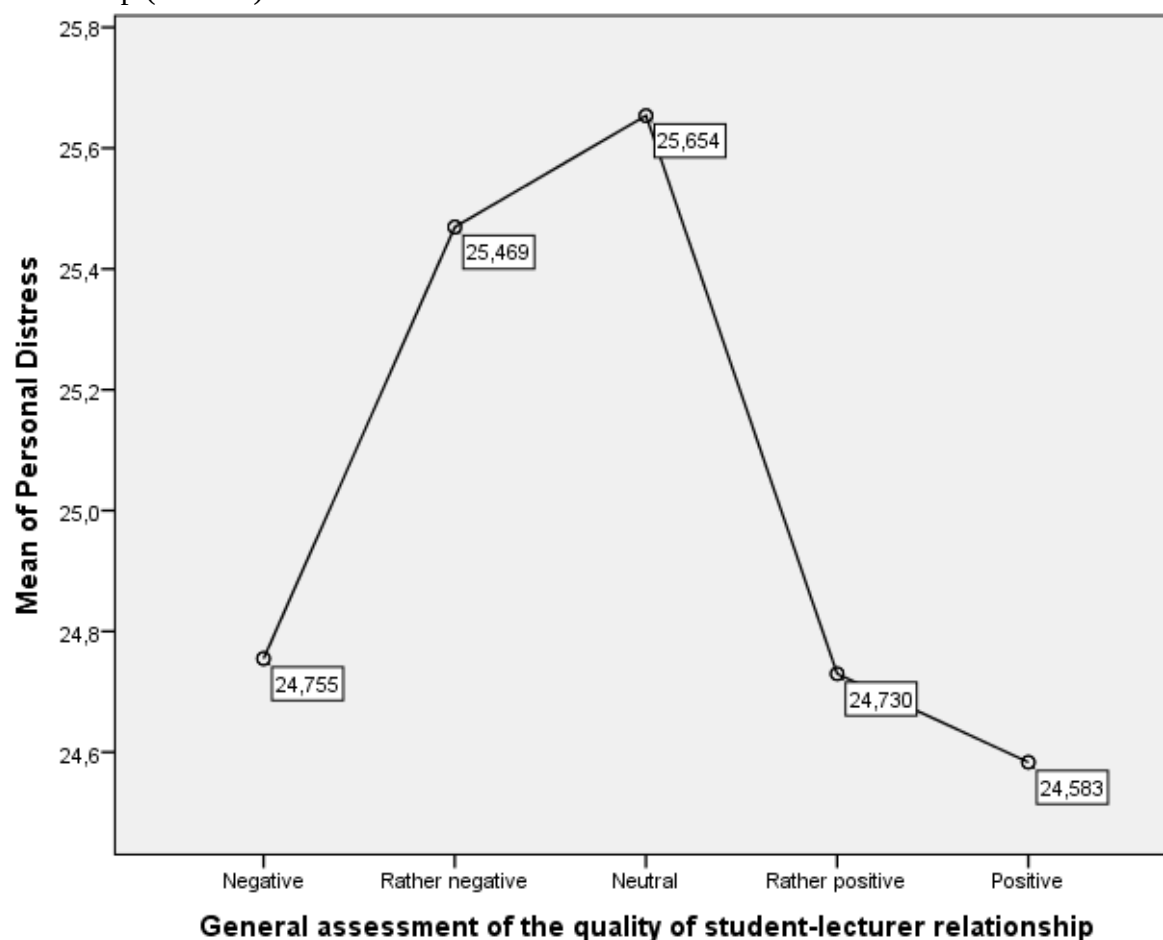
Personal distress

Fig. 6. Personal distress and a level of education (N=577)



The results of the student were in the range 24.6–25.6. On the basis of the obtained results, we can conclude about the high level of the skill of personal distress over the point of view of the other in daily life, because the maximum number of points in this scale was 40. Therefore, we confirm the hypothesis H3 that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of personal distress in students of pedagogy is average according to the presumed effects of education in pedagogy. To confirm the differences between the average values in the compared groups varied in terms of the level of education, the Kruskal-Wallis test was conducted as a nonparametric alternative to the one way ANOVA. The test was used to compare the average values whose distribution is not similar to normal distribution (the variables were tested with the Kolmogorov-Smirnov test – the zero hypothesis about parametric distribution the variables was rejected). There was no statistically significant difference between the personal distress by degree level ($H(2)=1,391$, $p=0,864$), with a mean rang of 277,78 for 1 Year Bachelor's Degree Programs, 270,32 for 2 Year Bachelor's Degree Programs, 270,98 for 3 Year Bachelor's Degree Programs, 285,44 for 1 Year Master's Degree Programs, 304,92 for 2 Year Master's Degree Programs. Due to finding differences in the compared groups, the H6 test hypothesis is to be rejected that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of personal distress in students of pedagogy is statistically significantly varied by the level of education.

Fig. 7. Personal distress and the general assessment of quality of the student – lecturer relationship (n = 535)



To confirm the differences between the average values in the compared groups varied in terms of the level of education, the Kruskal-Wallis test was conducted as a nonparametric alternative to the one way ANOVA. The test was used to compare the average values whose distribution is not similar to normal distribution (the variables were tested with the Kolmogorov-Smirnov test – the zero hypothesis about parametric distribution the variables was rejected). There was no statistically significant difference between the personal distress by general assessment of the quality of student-lecturer relationship ($H(2)=4,731$, $p=0,316$), with a mean rang of 258,68 for Negative, 290,45 for Rather negative, 286,12 for Neutral, 258,81 for Rather positive, 254,65 for Positive. Due to finding differences in the compared groups, the H_9 test hypothesis is to be rejected that the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of personal distress in students of pedagogy is statistically significantly varied by the level of education.

3.Summary

Empathy is clearly the characteristics that is desirable in making and maintaining good interpersonal relations, important for pedagogues, whose role is to help others, support children and youth in development. The results of our study showed that:

- the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking and empathic care is high in students of pedagogy according to the presumed effects of education in pedagogy,
- the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking and empathic care in students of pedagogy is statistically significantly varied by the level of education,

- the level of intensity of empathic sensitivity in the aspect of perspective-taking in students of pedagogy is statistically significantly varied by the general assessment of the quality of the lecturer – student relationship.

The results of the study show that the issue is worth continuing with further studies enhancing the current theoretical knowledge of empathic sensitivity and its references / applications for pedagogical practice.

References:

1. Davis, M. H. (1983). *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 1, 113-126.
2. Davis, M. H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Wyd. GWP, Gdańsk.
3. Kaźmierczak M., Plopa M., Retowski S (2007). *Skala Wrażliwości Empatycznej*. Przegląd Psychologiczny, Tom 50, nr 1, 9-24.
4. Matejczuk J, *Doświadczenia i propozycje*, „Edukacja”, 2005, nr 4.
5. Rembowski, J. (1989). *Empatia, Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa.
6. de Vignemont F., Singer T. (2008). *The empathic brain, how, when and why?*, tłumaczenie dr.hab.n.med. Filip Rybakowski, *Empatyczny mózg: jak, kiedy i dlaczego?*, „Wiadomości psychiatryczne”. Tom 11, nr 1, s.58, [w] <http://www.zeik.wns.amu.edu.pl/empatia.pdf>,

Contact:

Jolanta Pułka, PhD

Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University

ul. Gustawa Herlinga – Grudzińskiego 1, 30 – 705 Kraków, Poland

tel. +48 12 25-24-621

email: jolanta.pulka@gmail.com

Leszek Świeca, PhD Student

Jagiellonian University in Krakow

Faculty of Management and Social Communication

Address: ul. S. Łojasiewicza 11, 30-348 Krakow, Poland

e-mail: leszek.swieca@doctoral.uj.edu.pl

THE SUBJECTIVE WELL-BEING, SENSE OF LIFE BURNOUT AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL OF THE HOMELESS. THE PERSPECTIVE OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Renata Stefańska-Klar

Abstract

The paper presents the part of study examining the homeless' and non-homeless' subjective well-being and positive psychological resources. The subjects were 30 homeless participants from Poland-Czech borderland (area of Cieszyn and Racibórz) and 199 community residents living from the same area. In the article, which demonstrates only some part of obtained results, there is showed that homeless people more often felt themselves as life-burnt, less happy, less hopeful and less resilient than non-homeless. The homeless presented also weaker sense of personal resourcefulness. The differences between high and low SWB subgroups among homeless there are observed. Conclusions say that preventive and rehabilitating programs for homeless should focus on teaching proactive coping strategies, raising competencies and development of personal resources and strengths, as hope, resilience, etc.

Key words: homelessness, well-being, quality of life, life burnout, hope, coping, resilience, health, psychological capital, Positive Psychology

1. INTRODUCTION

Homelessness is one of the main social problems that deal with under the EU Social Protection and Inclusion Strategy. In the late 1980s and early 1990s reports from supported accommodation services in several European countries, notably the United Kingdom, Belgium, the Netherlands, and Luxembourg, pointed to the considerable growth in the number of people who were provided short-term shelter or permanent housing because they were homeless or threatened by homelessness. The services programmes reflected the country-specific housing situation, norms regarding standards of adequacy of accommodation, and availability of emergency and long-term accommodation services. According to perspective of FEANTSA, The European Federation of the national organizations working with the homeless, over 56 million people in the European Union are living at risk of poverty, with one in ten people experiencing consistent poverty. In the accession countries there is a common sense of poverty and exclusion being a severe emerging problem. There are clear differences in the scale and depth of poverty and exclusion within EU countries, but also that the comparable measurement of poverty across the accession countries is a difficult task, particularly in relation to the EU definition (Busch-Geertsema V., Benjaminsen L., Hraat M. F., Pleace N., 2014). Differences in poverty rates are linked to population size, the economic, social and political context, income levels and income distribution, but also to the social protection systems in place, with some countries having very underdeveloped basic safety nets. Nonetheless, there is overall a quite consistent trend among countries with regard to the groups most at risk of exclusion - the long-term unemployed, large or one-parent families, people with low education, also increasingly older people, ethnic minorities, with particularly deep poverty pockets among Roma communities, and, in some countries, a persistent increase in poverty among children and young people. Some of the common drivers are seen as being the jobless growth, but also low paid jobs, increases in family breakdown, inadequacy of the social protection systems, poor financing of education and regional inequalities. There is a great need and challenge of our time to fight with homeless as well as to prevent it, focused on groups and individuals, who are threatened

by homelessness. For those, youth and older adults in any age, who are currently homeless, we should offer broad practices aimed at development, education, activation and entrepreneurship. Developing personal resourcefulness and resilience should be important topic of realised programmes.

2. DEFINING HOMELESSNESS

The debate on definitions on homelessness on the EU level is long, controversial and complicated by the fact that there are different national traditions of understanding the problem. For example, there is the operational definition of the homelessness, often used in practice. It which includes: 1) People in acute homelessness: all people or households living without a private home. 2) People threatened by acute homelessness: all people or households directly threatened by the loss of a private home. 3) People in housing exclusion: all people living in severe forms of housing exclusion such as overcrowding, bad quality housing, areas of urban deprivation. T. Specht-Kittler (2002) stated that it is essential to stop trying to create one single definition of homelessness, instead, any definition of homelessness has to be looked at in terms of its function and its aim, which sometimes implies a certain contradiction among different definitions. A solution to this problem of contradiction is the reference to a broad and general definition that must be specified according to its main function and context. One can make distinctions between the following functions and contexts: a) legal function and context (important for funding), b) integration function (important for social services), c) housing function (important for housing providers), d) research function (important for empirical and theoretical research). Taking above suggestions into account FEANTSA has developed a typology of homelessness and housing exclusion called ETHOS. The ETHOS typology begins with the conceptual understanding that there are three domains which constitute a “home”, the absence of which can be taken to delineate homelessness. Having a home can be understood as: having an adequate dwelling (or space) over which a person and his/her family can exercise exclusive possession (*physical domain*); being able to maintain privacy and enjoy relations (*social domain*) and having a legal title to occupation (*legal domain*). This leads to the 4 main concepts of Rooflessness, Houselessness, Insecure Housing and Inadequate Housing all of which can be taken to indicate the absence of a home. ETHOS therefore classifies people who are homeless according to their living or “home” situation. These conceptual categories are divided into 13 operational categories that can be used for different policy purposes such as mapping of the problem of homelessness, developing, monitoring and evaluating policies (Amore K. Baker M., Howden-Chapman P, 2011).

3. HOMELESSNESS IN POLAND

Homelessness became clearly seen in Poland after 1989. The development of the phenomenon of homelessness was not only a result of the socio-economic transformation, as the liquidation of workers’ hotels maintained together with large companies active in the previous socialist system, but also a consequence of completely new processes linked with the development of the free market economy. This process was accompanied by the degradation of whole areas, leading to increased poverty (Zawada A., 2002), homelessness, addiction and criminality. Unemployment is a key social problem in Poland with the rate ranging from 19% to 40% in areas (mainly rural areas). This picture is accompanied by mental problems linked with helplessness, low professional qualifications and insufficient education. These groups are the first to be hit by job cutbacks, have problems finding work and ultimately are condemned to marginalisation and become beneficent of social support. Unemployment is a key social problem in Poland with the rate ranging from 19% to 40% in areas (mainly rural areas), generating poverty and sometimes homelessness (Sadowska B., 2003a). As stated Barbara Sadowska in her report prepared for FEANTSA (Sadowska B., 2003b), the scale of the

phenomenon of homelessness in Poland was also difficult to estimate because of lack of a concrete definition, absence of a monitoring system of the problem and insufficiency of elaborated indexes of the phenomenon. Actually, the situation looks similar, but there are some estimations¹ The prevention of homelessness or the re-housing of homeless people requires an understanding of the pathways and processes that lead there and hence a broad perception of the meaning of homelessness. Groups with particularly high risks of homelessness are people released from prison (Bieńkowska I., 2009), people dependent on alcohol and illegal drugs, and unemployed people. Single parents and families with more than three children are also mentioned as a risk group. Street children are taken to be a particular problem group. Among the structural factors mostly mentioned as causing or contributing to homelessness are: cutbacks in housing policy, growing unemployment, shortcomings and weaknesses in the social welfare system, shortcomings in the legal protection system and inadequate rehabilitation systems for persons with special needs (ex-prisoners, the mentally ill etc.).

4. HUMAN'S PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING AND WELL-BEING FROM PERSPECTIVES OF POSITIVE PSYCHOLOG

Positive psychology got its start just recently as a movement which is specifically focused on strengths rather than weaknesses, health and vitality rather than illness and pathology (Trzebińska E., 2008). According to its inspiration, research psychologist Martin Seligman, psychologists has to change their interests from a preoccupation with what is wrong and dysfunctional with people to what is right and good about them. He characterised character of proposed new look for the psychological theory and practise, using the words: „The field of positive psychology at the subjective level is about positive subjective experience: well-being and satisfaction (past); flow, joy, the sensual pleasures, and happiness (present); and constructive cognitions about the future - optimism, hope, and faith. At the individual level it is about positive personal traits - the capacity for love and vocation, courage, interpersonal skill, aesthetic sensibility, perseverance, forgiveness, originality, future mindedness, high talent, and wisdom. At the group level it is about the civic virtues and the institutions that move individuals toward better citizenship: responsibility, nurturance, altruism, civility, moderation, tolerance, and work ethic (Seligman M.E.P., 2004). In one of his books on the „authentic happiness”², Seligman asked the question of whether there is psychological capital, and if so, what it is and how we get it. He considered the character strengths and virtue as really psychological capital, helping us to function optimally in many kind of life situations, as well normal and „easy” as challenging or critical. Luthans at colleagues (2004) maintained that psychological capital lies beyond human and social capital and basically consists of “who you are” rather than what or who you know. Specifically, for needs of functioning within business area, they referred to the four positive psychological capacities of confidence, hope, optimism, and resilience, as they found them applicable to today’s workplace and contribute to positive psychological capital, thereby improving both individual and organizational performance. For authors, there was important, that from point of view so called “positive organizational behaviour,” or POB, such capacities are measurable, open to

¹ According to social welfare statistics, there has been steady growth in the number of homeless in Number of Homeless People people in Poland from 33,785 in 2005 to 43,206 in 2012. This trend was slightly disturbed by the Polish accession to the EU in 2004, which resulted in a wave of emigration and related changes to the domestic labour market. There is some anecdotal evidence from service providers in Poland of the possible intensification of an already existent increase in homelessness as a result of the crisis and specifically the return of emigrants whose prospects for employment in other Member States have worsened. From: <http://www.feantsa.org/en/country-profile/2016/10/19/country-profile-poland?bcParent=27>

² M.E.P. Seligman: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnianie naszych możliwości trwałego spełnienia* (Authentic Happiness), Poznań, Media Rodzina, 2005, p.414 ISBN 83-7278-133-8

development, and can be managed for more effective work improved performance such as higher productivity, better customer service, and more employee retention. There is growing evidence in numbers of research showing connections between psychological or character strengths and human quality of life, including intrapersonal, transpersonal and interpersonal capacities, as well (Ryan R. M., Frederick C., 1997; Thorson A., Powell F. C., Sarmany-Schuller I., I., Hampes W.P., 1997; Stefańska-Klar, 1998; Park N., Peterson C., Seligman M. E. P., 2004; Trzebińska E., 2005; Steger M. F., Frazier P., 2005; Halama P., Martens T., Adamovova L., 2010; Wong P.T.P, 2012; Weinstein N., Ryan R. M., Deci, E. L.). There are many indicators of individual's well-being, although they are all considered as indicators or correlates (and often possible important factors) of her or his health as well, therefore conclusions from these research concern in consequence on human health and adaptability (Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., 2008) Knowledge about connections between so understood psychological capital, states of subjective well-being and good health (physical, psychological, social and spiritual) as objectivity, then could be a solid professional resource for an effective therapy and effective prevention (this is a great hope of Positive Psychology as its authors declared in their book and papers, for example: Snyder C. R., Rand K. L., Sigmon D. R. 2004; Trzebińska E., 2004; Seligman M. E. P., Rashid T., Parks T.A.C., 2006; Czapiński J. , 2004; Halama P., Bakosova K., 2009). As Peterson at all (2006) stated, many systematic research on resilience or posttraumatic growth document that at least some people emerge from crises less damaged than typical theories might to predict (Taylor S. E., 1985; Masten A., 2001; Frederickson B., Joiner T., 2002; Bonnano G. A., 2004; Linley P. A., Joseph S., 2004), but „what remains unclear is the frequency with which people actually benefit from a difficult experience by finding or building strengths of character”. According to Park, Peterson and Seligman (2004), such attitudes or traits of character as curiosity, gratitude, hope, love, and zest are the strengths most robustly associated with life satisfaction and it was striking, that in their cited research none of these particular strengths was a causal candidate for a return to a satisfied life. Pronouncements about the most fulfilling strengths must therefore take into account a person's individual history, because of “importance of social factors and basic material needs as they relate to overall subjective well-being of the homeless” (Biswas-Diener R., Diener E., 2006 p. 185.). From this point of view all problems and questions formulated in process of researching psychological potential of homeless individuals, we need to take into consideration specific existential situations, challenges and threats, yet typical for their life. We also need consider objective circumstances that are natural barriers or necessities to look for borders of chances and possibilities for every homeless person. We should decide which personal strengths could be adequate for coping with and within homelessness conditions and concentrate on these traits or attitudes, which are valuable basis for carrying her or his health and resilience development. According to some research findings, happiness as subjective indicator of person's well-being and her or his capacities to find meaning of life and effort to change it seems to be a good idea to explore positive potentiality of homeless people (Porczyńska-Ciszewska, 2013).

5. SUBJECTIVE WELL-BEING, SENSE OF LIFE BURNOUT, HOPE AND RESILIENCE AMONG HOMELESS.

Problem and sample. According to theoretical analysis, author of paper designed a study to address *the problem of subjective well-being (SWB) and positive psychological capital (PC) among homeless in comparison with typical community members and relations between PC and SWB in homeless*. The participants were 30 homeless³ and 199 non-homeless persons from the Upper Silesia area. Homelessness sample consisted of 10 women and 20 men in age

³ Here there are presented data from the first phase of study, in the final phase the homeless sample expanded.

of 21 to 68 years old ($M = 46.45$; $SD = 8, 12$) who were voluntary recruited from Poland and Czech Republic (Cieszyn, Czeski Cieszyn and Racibórz). Participants lived in shelters or were using other forms of accommodation. The sample was heterogeneous by age, ethnicity and sex ratio (more men than women) and reflected the real sociodemographic diversity of the homeless population within Upper Silesian urban area from which the participants were drawn. Non-homeless sample consisted of community residents living in the same area (age $M = 29,6$; $SD = 11,54$; Minimum=18 years, Maximum=73 years).

Method and Procedure. Study was conducted in places, where homeless often move along, within Czech and Polish borderland area (especially in Cieszyn, which is a town localized in Poland and Czech). The data were collected by two voluntary assistants (both studying pedagogy), trained by the researcher. Questionnaires were used in two language version: Polish and Czech. An assistant read the questionnaires aloud individually to each participant as the person followed along. This was done to ensure that participants, especially older or with learning disability understood every item regardless of reading ability and intellectual level. Assistants were familiar with the all participants because they had been working in the organisations helping homeless people in districts, where study was conducted. Therefore, the homeless were more comfortable participating into research. The same questionnaires were given to students from pedagogy courses to collect data derived from their families, neighbours, friends and co-workers (199 questionnaires have been adapted).

Variables. Variables taken into consideration in the entire study were subjective well-being and personal traits considered as individual's psychological capital (positive strengths or virtues of character functioning as personal resources in coping and thriving). There was a problem to determine what nature of considered factors as variables was according to dependency relation. Well-being as satisfaction with life and sense of happiness can be percept both as cause and an effect of disappointment of life, sense of resourcefulness and even at least some parts of character strengths (for example hope, life-appreciation, gratitude, etc.). This led us to statement that the adequate approach for this study would be considering all variables as the co-correlates only, even if psychologically seemed to be obvious that there were another causality paths among them. For the analysis presented in this paper were selected variables described below.

Measures. Subjective well-being (SWB) was measured by E. Diener's *Life Satisfaction Scale* (Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S., 1998) to which one more item measuring a global sense of happiness was added. Subjective sense of life burnout was measuring by (experimental and actually tested) version of author's *Scale of Life Burnout*, consisted of two subscales: *Disappointment to life* and *Energy loss*. Psychological capital (PC) was measured by battery of inventories and scales but in this paper there are demonstrated only two of them: *SPES*, the author's 36-items inventory measuring sense of personal hope resources and the scale *N-10*, measuring personal resilience⁴.

Results. To verify if there are any, and if so, what are the differences in well-being and its psychological capital correlates based on economic conditions and life situation, there were compared the scores gained by the homeless and community members using a Student t statistics. These results, displayed in table 1, showed that there were more positive scores of well-being and two kinds of psychological capital indicators as life burnout and resilience in non-homeless than in the homeless subjects, and it was consistent with common expectations. The interesting finding there is the fact that there were no differences among the two subject samples according to their sense of psychosocial hope resources which could be considered as generalized personal resourcefulness and perhaps as a basic of individual's coping and

⁴ The all mentioned author's inventories were presented on the Scientific National Meetings of Polish Psychological Association in Cracow, 2005 and on the Conferences organized by Health Psychology Section of PPA in Zakopane, 2008

thriving. Would be our sense of hope resources an important mechanism serving as a kind of personal “psychological immunology”, so that it should be immune and resilient in front of life challenges, threats and losses itself?

Table 1. Comparisons of the homeless’ and community member’s scores in well-being and personal resourcefulness

Variables	Homeless sample n=30	Community members n=199	Student test value	p value
Subjective Well-Being (Life Satisfaction and Happiness together)	M= 16 SD=13,7542	M= 21,4322 SD=6,4733	-4,3099	< 0,00002
Sense of life burnout - Disappointment to Life - Energy lost	M= 32,8667 SD=9,2354	M=8,6131 SD=7,1856	6,5970	<0,000000
	M= 16,2667 SD=4,653	M= 7,9246 SD=6,9391	6,3661	<0,000000
	M= 16,6 SD=5,405	M= 8,5729 SD=6,6972	6,2609	<0,000000
Sense of hope resources (SPES)	M= 68,16667 SD=13,75421	M=71,1558 SD=12,90176	-1,1728	n.i
Personal resilience (N-10)	M= 45,3667 SD=9,9644	M=51,4523 SD=11,8975	-3,0368	< 0,002
Note: values of p are considered for two-tailed Student t test				

Source: the author’s research

To examine the question whether homeless persons’ well-being would be related to their psychological functioning, homeless sample there was divided into two groups differing in extend to level of well-being. The cut off criterion was value of median score within quantitative indicator of well-being used in this study (look on table 2 and figure 1 for comparison).

Table 2. Indicator of well-being scores (Satisfaction of Life and Happiness scales) in the homelessness sample

Score	Mean	SD	Minimum	Maximum	Median
Total	19,357	7,161	6	41	17,5
Note: total score there was a sum of SLS and SH scores					

Source: author’s research

Next, Student t test was conducted to examine differences in scores of the sense of life burnout, resourcefulness and resilience among low and high well-being subgroups. Table 3 shows significant differences among low and high well-being homeless according to homelessness duration (longer homelessness effected subjective well-being decreasing), sens of hope resources and resilience.

Table 3. Comparison personal coping resources among low and high well-being homeless

Homeless persons	Low well-being n=15	High well-being n=15	Student’ test t value	p
Level of happiness (1 item)	M= 14,1	M= 24,6	5,88	< 0,000002
Sex ratio (M:F)	M=0,6	0,733	0,756	n.i.
Age	M=46,8	46,1	0,921	n.i.
Homelessness duration (in years)	M=7,433	M=3,113	-2,289	<0,03
Sense of life burnout - Disappointment to Life - Energy lost	M= 34,2667	M=30,9286	0,962	n.i.
	M= 16,6	M= 15,6	-0,543	n.i.
	M= 17,7	M= 15,3	-1,177	n.i.

Sense of hope resources (SPES)	M= 61,47	M=74,87	3,018	<0,005
Resilience	M= 39,4	M=51,33	3,138	< 0,004
Note: values of p are considered for two-tailed Student t test				

Source: author's research

There were no significant differences in experiencing sense of life burnout among more and less happy homeless people. Really, homelessness is so dramatic human condition, that it toughs everyone strong in the objective sense, despite her or his emotional coping. The personal costs of being homeless have semantic and energetic nature, with little chance on renewing by positive reframing and biological revitalising. This is the important finding that half of people with strong sense of burnout of life, shows still good level of „personal capital”, that let them to feel not unhappy or despaired. Data illustrate differences between resourcefulness, (especially resilience) among homeless people experiencing low and high well-being. Similarly, results of homeless persons with high level of SWB are similar to not homeless when it comes to indicators of positive psychological capital (hope, resilience). Better adaptability and inner sense of coping with existential problems, follows the better look on own life and make her or his happier.

6. CONCLUSIONS

In the late 1990s C. Robitschek conceptualised the construct of personal growth initiative (PGI), which have been defined as an active, intentional involvement in changing and developing as a person. Not only must the growth or change be in the person's awareness; it also must be an intentional process. People who have high levels of PGI recognize and capitalize on opportunities for personal growth. They also seek out and create situations that will facilitate their growth. In contrast, people with low levels of PGI have little or no awareness that they are changing and might actively avoid situations that might challenge them to grow (Robitschek C., 1998). We have to understand that this skill is not given us from birth, but it can be effect of experiencing, learning and teaching. We can learn from our experiences and we can learn how to do it. Homeless persons can to learn how to develop themselves toward as much as this is possible meaningful and socioeconomic independent life. There are many not fulfilled needs according to homelessness prevention and rehabilitation in our country. In face of low budget, there are often impossibility to do more, than only carry for eating and sleeping under roof. Frequently, in shelters there are problems with alcohol and divisions between the personnel and the so called "clients", provoking a feeling of social exclusion in these places. The lack of creative activities and perspectives of development and real change caused feelings of apathy and helplessness in the people who stayed in these places. As Sadowska stated in her report of the Barka Foundation the decade ago (2003b) in Poland there was a general lack of programmes aimed at development, education, activation and entrepreneurship of the socially excluded groups. From this time many new initiatives there were developed in social networks and organisations working with homeless people, but from psychological point of view, we can do more working with them inside individual's intra- and transpersonal domains. Especially, preventive practices focused on strengthening psychological capital, included in positive abilities and character strengths and virtues, should be taken into consideration. In one side, we should fight against loneliness and social exclusion of homeless people (Stefańska-Klar R., Juraszczyk Stolecka A., 2009), on the other hand we should teach them proactive coping strategies and help in developing personal resources and strengths, as hope and resilience as well as social and improve communication (Stefańska-Klar R., 2009; Bieńkowska I., Golbik E., 2009) and literacy skills, to raise personal competency and increase employability for those, in any age, who are currently homeless or threatened by homelessness.

Sources

1. AMORE K. BAKER M., HOWDEN-CHAPMAN P.: *The ETHOS Definition and Classification of Homelessness: An Analysis*. "European Journal of Homelessness", Vol. 5, No. 2, December 2011 p. 9.
2. BIEŃKOWSKA I.: *Przystosowanie się człowieka do środowiska więziennego a readaptacja w środowisku* [w:] Bieńkowska I., red.: *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień opiekuńczo-wychowawczych*, tom 1. Gliwice-Kraków, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Wydawnictwo „scriptum”, 2009, p.16 ISBN 978-83-60163-42-9
3. BIEŃKOWSKA I., GOLBIK E.: *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i trening komunikacji jako elementy niezbędne w poprawie jakości funkcjonowania młodzieży w środowisku rówieśniczym* [w:] R. Stefańska-Klar, red.: *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne*. Racibórz, Wydawnictwo PWSZ w Raciborzu, 2009, p. 9 ISBN 978-83-60730-37-9
4. BISWAS-DIENER R., DIENER E.: *The Subjective Well-Being of the Homeless, and Lessons for Happiness*. "Social Indicators Research" April 2006, Volume 76, 2, p. 21.
5. BONNANO G. A. : *Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?* „American Psychologist”, 2004, 59, p. 9.
6. BUSCH-GEERTSEMA V., BENJAMINSEN L. , HRAST M. F., PLEACE N.: *Extent and Profile of Homelessness in European Member States. EOH Comparative Studies on Homelessness* . Brussels , FEANTSA, 2014, p. 117 ISBN 9789075529739
7. CZAPIŃSKI J.: *Osobowość szczęśliwego człowieka* [w:] J. Czapiński, red.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, p. 21, ISBN 83-01-14275-8
8. DIENER, E., R. A. EMMONS, R. J. LARSEN, S. GRIFFIN: *Satisfaction with Life Scale*, "Journal of Personality Assessment".1985,49, p.7.
9. FREDERICKSON B., JOINER T.: *Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being*. „Psychological Science”. 2002, 13, p. 4.
10. HALAMA P.: *Hope as a Mediator between Personality Traits and Life Satisfaction*. "Studia Psychologica". 2010, 4, p.15.
11. HALAMA P., MARTENS T., ADAMOVOVA L.: *Religiosity and Well-Being in Slovak and Hungarian Samples. The Role of Personality Traits*. "Studia Psychologica", 2010, 2, p.15.
12. HALAMA P., BAKOSOVA K.: *Meaning in Life as a Moderator of the Relationship between Perceived Stress and Coping*, "Studia Psychologica", 2009/2-3, p.6.
13. LINLEY P. A., JOSEPH S. : *Positive change following trauma and adversity: A review*. „Journal of Traumatic Stress”, 2004., 17, p.11.
14. LUTHANS F., LUTHANS K.W., LUTHANS B. C. : *Positive psychological capital: Beyond the human and social capital*. „Business Horizons”, 1/2004 45-50
15. MASTEN A.: *Ordinary magic: Resilience processes in development*. „American Psychologist”, 2001, 56, p. 12.
16. OGIŃSKA-BULIK N., JUCZYŃSKI Z.: *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2008, p.298 ISBN 978-83-7251-877-4
17. PARK N., PETERSON C., SELIGMAN M. E.: *Strengths of character and well-being*. „Journal of Social and Clinical Psychology”, 2004, 23, p. 17.

18. PETERSON C., PARK, N. SELIGMAN M. E. : *Greater strengths of character and recovery from illness.*” *Journal of Positive Psychology*”, 2006, 1, p. 10.
19. PORCZYŃSKA-CISZEWSKA A.: *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia.* Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013 p. 303, ISBN 978-83-226-2156-1
20. RYAN R. M., FREDERICK C.: *On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being.* „*Journal of Personality*”, 1997, 65 p. 27.
21. SADOWSKA B.: *Homelessness in Poland.*” *Homelessness in Europe*”, Spring 2003a, p.2.
22. SADOWSKA B.: *Report of the Barka Foundation for Mutual Help on selected problems of homelessness in Poland.* Prepared for FEANTSA, Poznań, 2003b, unpublished manuscript
23. SELIGMAN M.E.: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnianie naszych możliwości trwałego spełnienia (Authentic Happiness).* Poznań, Media Rodzina, 2005, p.414, ISBN 83-7278-133-8
24. SELIGMAN M.E.: *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy.* [in:] Snyder C.R., Lopez S. J., ed.: *Handbook of positive psychology.* Oxford University Press, Inc. New York, 2004, p.3 ISBN 0-19-513533-4
25. SELIGMAN M.E. RASHID P.T., PARKS T.A.C.: *Positive psychotherapy.* „*American Psychologist*”, 2006, 61 p. 15
26. SNYDER C. R., LOPEZ S. J. ET ALL: *The Future of Positive Psychology. A Declaration of Independence.* [in:] C.R. Snyder, S.J. Lopez, ed.: *Handbook of Positive Psychology.* Oxford University Press, Inc. New York, 2004, p.755 ISBN 10016ISBN 0-19-513533-4
27. SNYDER C. R., RAND K. L., SIGMON D. R.: *The Hope Theory. A Member of the Positive Psychology Family* [in:] C.R. Snyder, S.J. Lopez, ed.: *Handbook of Positive Psychology.* New York, Oxford University Press, Inc. 2004, p. 20 ISBN 10016ISBN 0-19-513533-4
28. SPECHT-KITTLER T: *Homelessness and Numbers: between Fact and Fiction,* “*Homeless in Europe*”, p.2 Spring 2002
29. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Nadzieja i jej przestrzeń komunikacji* [w:] R. Stefańska-Klar, red: *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne.* Wydawnictwo PWSZ w Raciborzu, Racibórz, 2009, p. 10 ISBN 978-83-60730-37-9
30. STEFAŃSKA-KLAR R., JURASZCZYK STOLECKA A: *Wspieranie osób doświadczających samotności* [w:] R. Stefańska-Klar, red: *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne.* Racibórz, Wydawnictwo PWSZ w Raciborzu, 2009 p. 9 ISBN 80-189 ISBN 978-83-60730-37-9
31. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Prywatne koncepcje nadziei a problem radzenia sobie w sytuacji utraty pracy* [w:] Z. Ratajczak, red.: *Bezrobocie. Strategie zaradcze i wzorce pomocy psychologicznej.* Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, p.14 ISSN 0208-6336 ISSN 1428-8664
32. TAYLOR S. E.: *Adjustments to threatening events: A theory of cognitive adaptation.* „*American Psychologist*”, 38/1985, pp. 1161–1173.
33. THORSON A., POWELL F. C., SARMANY-SCHULLER I., I., HAMPES W.P.: *Psychological health and sense of humor,* „*Journal of Clinical Psychology*”, 1997, 53, p. 15.

34. TRZEBIŃSKA E.: *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008, ISBN 978-83-60501-12-2
35. TRZEBIŃSKA E.: *Sila psychiczna: ujęcie doświadczeniowo-analityczne* „Psychologia jakości życia”, 2004, 1,
36. TRZEBIŃSKA E.: *Cechy afektywne a jakość życia. Porównanie kobiet i mężczyzn*. „Kolokwia psychologiczne”, 2005, 13, s.18
37. WEINSTEIN, N., RYAN, R. M., DECI, E. L.: *Motivation, Meaning and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals*. In: Wong P. T. P. (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. New York, Routledge Publishers, 2012, p. 26 ISBN 978-0-415-87677-3
38. WONG P.T.P.: *Toward a Dual-Systems Model of What Makes Life Worth Living* In: Wong P. T. P. (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. New York, Routledge Publishers, 2012, p. 20 ISBN 978-0-415-87677-3
39. ZAWADA A: *Warunki życia i kondycja Polaków lokujących się w sferze ubóstwa*. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 2002, p.146 ISBN 83-88410-06-7

Contact

Dr. Renata Stefańska-Klar, Ph.D.
University of Silesia,
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Poland
tel: +48 731976014
email: renata.stefanska-klar@wp.pl

HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE
HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

RETROSPEKTÍVA A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA MUZIKOLÓGOV NA SLOVENSKU V KULTÚRNO-SPOLOČENSKOM KONTEXTE

RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVES OF MUSICOLOGY EDUCATION IN SLOVAKIA IN THE CULTURAL - SOCIAL CONTEXT

Janka Kupková

Abstrakt

Aplikáciou historických a analyticko-syntetických metód prezentuje príspevok retrospektívny pohľad na vzdelávanie muzikológov na Slovensku a formuluje možnosti jeho budúcich perspektív. Zaostrujúc uhol pohľadu aj na možnosti akceptácie a riešenia pedagogicky zameraných tém zo strany potenciálnych hudobných vedcov, snaží sa postihnúť determinujúce činitele, ktoré vyvolali špecifický záujem o danú problematiku. Odpovede na problémové otázky hľadá v širšom kontexte kultúrnych a spoločenských súvislostí počas skúmaného, dlhodobého časového horizontu viac ako deviatich decénií, kedy sa budúci muzikológia vzdelávali na platforme relevantnej slovenskej vysokoškolskej inštitúcie, akou Univerzita Komenského v Bratislave bola a aj v súčasnosti je.

Kľúčové slová: *vzdelávanie, muzikológia, kultúrno-spoločenský kontext, determinanty, pedagogické osobnosti*

Abstract

Using historical and analytic-synthetic methods, the paper presents a retrospective view on the education of musicologists in Slovakia and suggests the opportunities of their perspectives. It focuses on the possibilities of how potential music scholars accept and solve pedagogically-based problems. It also attempts to discuss the determining aspects which brought up the interest in the selected issue. The answers to the questions are sought in a wider context of cultural and social milieu in the studied horizon of more than nine decades during which future musicologists were educated on the platform of the Comenius University in Bratislava, a relevant Slovak university institution.

Key words: *education, musicology, cultural-social context, determinants, significant representatives of pedagogy*

1 ÚVOD

Pôvod hudby, jej zákonitosti a vplyv na dušu človeka priťahovali interes nielen hudobníkov, ale aj filozofov už v období staroveku. Je zrejmé, že neodmysliteľnou súčasťou európskej kultúry sú dejiny hudby, pričom nespočetné reflexie o hudbe obsiahli širokospektrálnu problematiku, vzťahujúcu sa nielen k podstate hudby samotnej, ale i k rôznym interdisciplinárnym interakciám. Hudobná veda ako špecifický vedný odbor a študijný program sa etablovala na európskych univerzitách v 19. storočí, na Slovensku však neskôr (až po vzniku Prvej československej republiky). Genézu vzdelávania slovenských hudobných vedcov datujeme na jeseň v roku 1921, kedy sa vytvorili podmienky a naplnili sa možnosti pozitívnej edukácie v špecifickom študijnom programe na akademickej pôde, na Univerzite Komenského v Bratislave. Kvitujeme, že práve v tomto roku (rok 2016), vyhlásenom za

„Rok slovenskej hudby“ si zároveň pripomíname 95. výročie vzniku katedry muzikológie v rámci univerzitného štúdia na Slovensku. Predložená štúdia sa pokúsi poodhaliť a interpretovať aj niektoré menej známe fakty kreovania vzdelávania na vyššie uvedenej relevantnej akademickej inštitúcii, a postihnúť tiež podstatné vývojové determinanty kultúrne i spoločenské¹.

2 MUZIKOLOGICKÉ VZDELÁVANIE V R. 1918-1945

Skôr ako zaostríme našu pozornosť na vývoj inštitucionálneho muzikologického vzdelávania na Slovensku, je potrebné zvýrazniť relevantný fakt, že po vzniku 1. Československej republiky (1918) sa vytvorili nové, pozitívne podmienky pre rozvoj kultúry, ako aj pre oblasť hudobného vzdelávania na Slovensku. Podarilo sa zrealizovať (6. novembra 1919) progresívnu myšlienku založenia Hudobnej školy pre Slovensko v Bratislave s charakterom konzervatória, pričom po etablovaní dramatického odboru získala škola aj nový názov „Hudobná a dramatická akadémia pre Slovensko“. V roku 1941 bola poštátnená a vystupovala pod názvom Štátne konzervatórium, pričom je zrejmé, že došlo k podstatnému vzostupu záujmu nadaných slovenských jedincov o štúdium hudby a spevu. Významným počínom bolo aj založenie prvej slovenskej profesionálnej opernej scény - Národného divadla v Bratislave, aj keď iba na fundamente družstva. V medzivojnovom období v Bratislave koncertovali mnohí vynikajúci interpreti svetovej povesti. Do rozvoja hudobného života na Slovensku sa dôležitou mierou zapojili slovenskí skladatelia, reprezentanti tzv. „starej slovenskej skladateľskej generácie“, ktorí pôsobili na rozličných postoch nielen ako učitelia, kantori, cirkevní hudobníci, ale i iniciatívni činitelia, formujúci jednotlivé fázy nášho začínajúceho hudobného školstva. Závažným hudobno-kultúrnym pozitívom v tomto období bolo formovanie zakladajúcej generácie slovenskej národnej hudby (30. roky 20. storočia) tzv. slovenskej hudobnej moderny, ktorá sa postupne rozrástla aj o ďalších invenčných slovenských skladateľov.

Cez prizmu vývoja muzikologického vzdelávania na Slovensku treba akcentovať fakt, že sa na svojom počiatku inštitucionálne etablovalo pod egidou „Seminár pre hudobnú vedu“, ktorý bol zriadený na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v r. 1921. Na tomto pracovisku realizovali svoju vzdelávaciu i vedeckú činnosť erudovaní vysokoškolskí pedagógovia, pričom zakladateľom „Seminára“ bol prof. Dobroslav Orel (1870-1942), mimoriadne tvorivá osobnosť, vzdelaná v oblasti teológie a muzikológie. K jeho významným žiakom patrili Konštantín Hudec (1901-1952) a František Zagiba (1912-1977), ktorý sa neskôr presadil ako prof. Viedenskej Univerzity. Prof. D. Orel bol českým hudobným vedcom, aktívne pedagogicky činným v medzivojnovom období na Slovensku a z hľadiska nášho pohľadu možno akcentovať fakt, že spolu s ďalšími vedúcimi katedier muzikológie (Vladimír Helfert - Brno, Zdeněk Nejedlý – Praha) sa spoločne snažili o pozdvihnutie hudobnej edukácie a využitie zahraničných kontaktov i podnetov v rámci založenej medzinárodnej organizácie „Spoločnosti pre hudobnú výchovu“ (1934, Praha). Relevantné úsilie vyústilo do usporiadania medzinárodných kongresov, konaných v Čechách i na Slovensku (Kongres v Trenčianskych Tepliciach v r. 1938). Význam uvedeného kongresu² vidíme vo formulovaní požiadaviek, ktoré boli podstatné pre ďalší vývoj hudobnej výchovy, nakoľko sa orientovali na zvýšenie časovej dotácie hudobnej výchovy a jej zavedenia ako povinnej disciplíny do všetkých typov škôl, i keď sa ich nepodarilo zrealizovať.

Pozitívne úsilie o ďalší vzostup hudobno-pedagogických snáh poznamenali nové spoločensko-politické pomery (vznik tzv. Slovenského štátu v r. 1938) a progresívni českí

¹ Predkladaná štúdia vznikla za podpory projektu KEGA 032 UKF-4/2015 „Kultúra a hudobné vzdelávanie v 21. storočí“.

² Pozri Kupková, J., 2014, s. 18.

pedagógovia museli opustiť slovenské teritórium. Tým sa prerušila aj kontinuálna línia v zahraničných snahách, ktoré naznačovali pozitívny smer pre ďalší vývoj.

Inšpirácia českým vedeckým, umeleckým i kultúrnym milieu bola však pevne zakotvená v povedomí ďalšej významnej osobnosti slovenskej muzikológie, ktorou nesporne bol prof. Jozef Kresánek (1913-1986). Vyštudoval hudobnú vedu na Univerzite Karlovej v Prahe a v r. 1943 nastúpil na miesto asistenta v Seminári pre hudobnú vedu v Bratislave. Ak si položíme otázku, či v tomto počiatočnom období existencie muzikologického vzdelávania našli svoje miesto v záverečných prácach vysokoškolských poslucháčov aj témy hudobno-pedagogické, dostaneme negatívnu odpoveď³. Odôvodnením ich absencie je nesporný fakt, že prioritnou bola orientácia na hudobnú históriu, ako aj systematickú hudobnú vedu, i keď z dnešného pohľadu je zaujímavé, že v rámci spracovaných tém nachádzame aj interesantné témy zamerané psychologicky i sociologicky⁴, ktorých riešenie pokladáme za nadčasové a dané témy majú svoju aktuálnosť i pre súčasnosť.

3 VZDELÁVANIE MUZIKOLÓGOV V R. 1945-1960

Sledujúc vývoj hudobnej kultúry na Slovensku po druhej svetovej vojne je evidentné, že pre jej ďalší vývoj bol významný rok 1948, pričom ďalšie umelecké aktivity i kompozičné smerovanie skladateľov podstatne ovplyvnil oficiálny estetický smer, zvýrazňujúci akceptovanie zásad socialistického realizmu. Tvorivý potenciál hudobných skladateľov bol nimi obmedzovaný, no aj napriek tomuto negatívnemu trendu, vznikol celý rad hodnotných hudobných artefaktov, úspešne uvádzaných aj v zahraničí. K pozitívnym kultúrnym počínom prináležal vznik Slovenskej filharmónie v Bratislave (1949), koncom 50. rokov bola založená po Bratislave a Košiciach tretia operná scéna na Slovensku v Banskej Bystrici. Kvitujeme aj vznik podporných a reprezentatívnych organizácií, akou bol Slovenský hudobný fond v Bratislave, či vydávanie odborného hudobného časopisu Slovenská hudba. Dynamicky sa začalo rozvíjať hudobné školstvo, vznikla Vysoká škola múzických umení v Bratislave (1949), v ďalších slovenských mestách (Žilina, Košice) boli založené v 50. rokoch 20. storočia vyššie hudobné školy, neskôr premenované na Konzervatóriá.

Sledujúc vývoj muzikologického vzdelávania na Slovensku po roku 1945 je zrejmé, že aktívnu činnosť hudobno-vedného pracoviska na Univerzite Komenského v Bratislave obnovil prof. Konštantín Hudec (1901-1905) a neskôr sa o jeho zachovanie a rozvíjanie zasadzoval prof. Jozef Kresánek, ktorý sa aj svojím odborným rastom⁵ snažil o jeho povznesenie a docenenie. Okrem toho, že sa vypracoval na kľúčovú a univerzálnu osobnosť slovenskej muzikológie, začal sa aktivizovať aj pozitívnych snahách o etablovanie a skvalitnenie disciplíny Estetická výchova na gymnáziách, pričom sa mu podarilo získať viacero spolupracovníkov a nasledovníkov. Ak zaostríme pozornosť na reflektovanie hudobno-pedagogických tém v spracovaných diplomových prácach budúcich hudobných vedcov v sledovanom období, zistíme, že z celkového počtu záverečných prác predstavovali len pomerne malý zlomok⁶. Čím si možno vysvetliť implementáciu takto zameraných tém v rámci muzikologického štúdia? Interpretácia nás nabáda uviesť i reálne fakty, ktorými boli zrušenie Vysokej školy pedagogickej v Bratislave koncom 50. rokov a následné zlúčenie subkatedry hudobnej vedy na Filozofickej fakulte UK v Bratislave s bývalou Katedrou

³ V období rokov 1929-1945 bolo v Seminári hudobnej vedy v Bratislave vypracovaných a obhájených sedem diplomových prác, majoritne hudobne- historických, hudobno-pedagogické témy celkom absentovali.

⁴ Uviesť možno napr. témy diplomových prác Ferenczy, Oto „Zážitok a vnímanie hudby“ (v r. 1945), ako aj tému „Hudba a hudobnosť v spoločnosti“ (v r. 1944), ktorú spracoval Šamko Jozef.

⁵ V roku 1953 získal J. Kresánek vedecko-pedagogický titul docent, a v roku 1963 mu bol udelený titul univerzitný profesor).

⁶ Z celkového počtu spracovaných diplomových prác (34) boli zamerané na hudobno-pedagogickú problematiku len tri práce (8,76%).

hudobnej výchovy VŠP v Bratislave. Nielen tento fakt, ale i skutočnosť, že vedúcim katedry sa stal estetik Eugen Šimúnek (*1924), kladúci v študijnom programe dôraz tiež na praktické hudobné disciplíny, bol zrejme stimulom k takej orientácii, ktorá akceptovala aj hudobno-pedagogické otázky, i keď iba v skromnom rozmere. Kvitovať treba aj pozitívny vklad v príchode hudobného skladateľa prof. Eugena Suchoňa (1908-1993), ako i popredného hudobného teoretika a akustika Miroslava Filipa (1932-1973), ktorí kreovali muzikologický profil univerzitných poslucháčov.

4 MUZIKOLOGICKÉ VZDELÁVANIE V R. 1960-1976

Aj keď treba pripomenúť fakt, že relevantným medzníkom v kultúrnom živote vtedajšieho socialistického tábora sa stáva rok 1956, kedy dochádza k „otepleniu spoločenskej a kultúrnej klímy aj v Česku a na Slovensku“⁷ a pomaly sa začínajú nadväzovať kontakty so západnými skladateľskými tendenciami i smermi, pričom povedané slovami K. Medňanského „skutočné uvoľnenie tvorivej klímy v skladateľskej obci nastáva až po druhom zjazde slovenských skladateľov v r. 1962, ktorý sa zasadzoval za otvorenosť v prijímaní nových podnetov a slobodu tvorivej práce“⁸. Do slovenského hudobného života vstupuje skupina mladých slovenských skladateľov, avantgardne orientovaných, ktorí začínajú pre poslucháčov bratislavských umeleckých hudobných škôl, ako aj FFUK usporadúvať prehrávky diel významných skladateľských osobností hudby 20. storočia. Diela modernej, avantgardnej hudby prezentovali na koncertných pódiumoch aj generované nové hudobné súbory (napr. Hudba dneška od r. 1964), pričom dôležitú úlohu zohralo aj vzniknuté Experimentálne štúdio Československého rozhlasu v Bratislave (1964), pričom svoju aktivitu neprerušilo ani v čase tzv. normalizácie, v 70. rokoch 20. storočia. Vo sfére vzdelávacích inštitúcií nemožno opomenúť ani múzické aktivity Ľudových škôl umenia, ktoré sa vyvinuli začiatkom 60. rokov 20. storočia z pôvodných hudobných škôl, integrujúc viaceré umelecké odbory (hudobný, výtvarný, literárno-dramatický a tanečný).

V retrospektívnom pohľade na kreovanie muzikologického vzdelávania na Slovensku je zrejmé, že v danom, nami skúmanom období sa uskutočnili na univerzitnej platforme opäť organizačné zmeny a v roku 1972 sa Katedra hudobnej vedy stala súčasťou Katedry estetiky a vied o umení FF UK v Bratislave. Vzdelávanie študentov poznamenal aj fakt, že na ňom už nemohli tvorivo participovať tri významné slovenské pedagogické osobnosti⁹. Aj napriek uvedeným negatívnym faktorom, treba vyzdvihnúť pre nás zaujímavé pozitívne zistenie, že vo vymedzenom časovom období zaznamenávame najväčší podiel záverečných prác budúcich muzikológov s hudobno-pedagogickou tematikou (33%)¹⁰. Odôvodnenie vzrastajúceho záujmu o danú tematickú sféru vidíme vo vzostupnom zástoji sféry estetickej výchovy v celospoločenskom rozmere.

5 VZDELÁVANIE MUZIKOLÓGOV V R. 1976 -1989

Ako to konštatuje K. Medňanský „uvoľňujúca sa politická situácia v 80. rokoch napomáhala nadväzovaniu kontaktov našich skladateľov so západnými“¹¹. Možno tiež uviesť fakt, že istým míľnikom vo vývoji hudobných škôl na Slovensku bol rok 1980/1981, kedy sa v nadväznosti na relevantný dokument „Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy“ inovovala aj koncepcia LŠU. Je zrejmé, že oblasť kultúry sa rozvíjala na Slovensku v okruhu štátnej starostlivosti a pozitívne kroky, ktoré sa dosiahli vo sfére intencionálnej

⁷ Pozri Medňanský, K., 2016, s. 39-51.

⁸ Ibid.

⁹ Prof. J. Kresánek už nepôsobil na vedúcom, poste, doc. M. Filip zomrel a prof. E. Suchoň odišiel do dôchodku.

¹⁰ Celkovo bolo v období rokov 1960-1976 spracovaných a obhájených 106 diplomových prác, z toho pedagogicky zameraných bolo 35 prác.

¹¹ Pozri Medňanský, K., 2016, s. 39-51.

hudobnej edukácie možno chápať ako dôsledok progresívnych konferencií v Nitre v 80. rokoch 20. storočia, integrujúc úsilie skladateľských zväzov, muzikológov i pedagógov rôznych typov a stupňov škôl.

Čo však bolo významné pre sféru vzdelávania muzikológov na FF UK v Bratislave počas nami sledovaného obdobia?

Zistili sme, že kvantitatívny nárast v riešení hudobno-pedagogických tém v záverečných prácach, ktorý bol markantný v predchádzajúcom období, neskôr nepretrval a pedagogicky zamerané témy našli len malú odozvu u študentov muzikológie¹². Vzdelávací proces však zaznamenal viacero podnetných impulzov. Pozitívnymi stimulmi v edukačnom procese v 80. rokoch uplynulého storočia boli prednášky zahraničných pedagógov, z ktorých najmä umelecký a filozofický rozhľad litovského profesora Jonasa Bruverisa (*1939) bol inšpiratívny i pre vtedajších študentov muzikológie¹³. Do tohto obdobia spadajú aj počiatky organizovania vedeckých podujatí, uvedených pod titulom „Sympózium mladých muzikológov“, ktoré umožnili prezentovať absolventom hudobnej vedy, ako aj študentom muzikológie, výsledky ich vedeckého bádania, či vlastné vedecko-výskumné zámery.

6 VZDELÁVANIE MUZIKOLÓGOV PO R. 1989

Po zmene spoločenských pomerov po r. 1989 sa naskytili slovenskej hudbe nové možnosti nielen v oblasti skladateľskej tvorby a umeleckej interpretácie, ale aj jej prezentácie v zahraničí. Vznikli nové súbory, príznačné bohatosťou svojej štýlovej orientácie, zameriavajúc sa na interpretáciu nielen hudby klasicko-romantickej, či hudby 20. storočia, ale i na hudbu experimentálnu. V kompozičnej tvorbe slovenských skladateľov sa prejavujú aj rôzne fúzie druhov a žánrov, stierajú sa hranice medzi hudbou artificiou a nonartificiou. Diferenciácia a pluralita skladateľských orientácií je príznačná najmä pre kompozičné aktivity konca uplynulého storočia, ako aj pre hudbu prvého desaťročia nového milénia. Výchovno-vzdelávacie inštitúcie na Slovensku zahŕňali nielen sieť štátnych škôl, ale etablovali sa tiež školy cirkevné a súkromné, uplatňujúc inovatívne vzdelávacie trendy. Vznikli nové konzervatóriá (Cirkevné konzervatórium v Bratislave 1992, Konzervatórium J. L. Bellu v Banskej Bystrici 1992, Súkromné Konzervatórium Dezidera Kardoša v Topoľčanoch 1994, Súkromné Konzervatórium H. Madariovej v Nitre 2003). Mimoriadne významným počínom bolo aj založenie Akadémie umení v Banskej Bystrici (1997). Od 90. rokov uplynulého možno hovoriť o našej spoločnosti ako o spoločnosti mediálnej, nakoľko tieto fenomény výrazne poznamenali všetky sféry života, vrátane oblasti hudobnej kultúry.

Zmena spoločensko-politickej situácie po novembrovom prevrate (1989) v Československu priniesla zmeny aj v univerzitnom vzdelávaní, nevynímajúc ani edukáciu budúcich hudobných vedcov. V čom spočívali? Kvitujeme fakt, že došlo k posilneniu pozície odboru hudobnej vedy na UK v Bratislave, pričom oceňujeme, že sa opätovne etablovala ako samostatný odbor. O jeho rozvíjanie sa zaslúžili vysokoškolskí pedagógovia, ktorí pôsobili na tamojšej univerzitnej platforme aj v predchádzajúcom období (prof. Nad'a Hrková (* 1939), Dr. Ingeborg Šišková (*1940), prof. Ľubomír Chalupka (*1945), prof. Marta Hulková (* 1953). K evidentnému vzostupu prispelo i pôsobenie prof. Oskára Elscheka (*1931), ktorý zaujal vedúcu riadiacu pozíciu. Svojou autoritou, ktorú získal počas svojho etablovania na Ústave hudobnej vedy SAV v Bratislave, ako aj pedagogického pôsobenia na Viedenskej univerzite, prispel k vážnosti a doceneniu hudobno-vedného vzdelávania na Univerzite Komenského v Bratislave. V koncepcii muzikologického vzdelávania sa dbalo na

¹² Riešených bolo pomerne málo tém (len 8) s hudobno-pedagogickou problematikou (6,95%). Celkový počet obhájených diplomových prác v danom období bol 115.

¹³ Možno usudzovať, že podnetný vplyv prof. J. Bruverisa (Viľnus) v prebudení záujmu o problémy teatrológie ešte počas hudobno-vedného štúdia, sa prejavil aj u nášho erudovaného muzikológa a teatrológa doc. Miloslava Blahynku (1961-2001), pôvodom z Brna.

proporcionálnu vyváženosť disciplín historických, etnomuzikologických a systematických, po roku 2000 sa však značne rozšíril diapazon študovaných predmetov. Neorientoval sa len na oblasť vážnej, tzv. artificálnej hudby, ale zahrnul do študijných plánov aj sferu populárnej (nonartificálnej hudby) a jazzu, pričom v týchto špecifických disciplínach pedagogicky i vedecky pôsobia pedagógovia mladšej i strednej muzikologickej generácie. Interessantná ponuka kurzov v rámci bakalárskeho i magisterského štúdia umožnila aplikovať aj inovatívne trendy vo vzdelávaní. Kvitujeme napríklad zaradenie predmetov počítačovej muzikológie, ako aj hudobného manažmentu. Host'ovské prednášky, ktoré boli v predchádzajúcich obdobiach len veľmi sporadické, sa po roku 2000 organizujú pre študentov priebežne, a významní reprezentanti európskych univerzít (napr. Praha, Krakow, Hamburg, Lipsko, Budapešť, Bern, Salzburg, Padova) rozširujú muzikologický obzor súčasných študentov hudobnej vedy. Pedagogicky orientované práce, v zastúpení záverečných kvalifikačných prác absolventov hudobnej vedy však prezentujú len marginálny záujem o danú sféru¹⁴.

Aké sú perspektívy ďalšieho štúdia muzikológie na UK v Bratislave? Vzhľadom na doterajšie možnosti uplatnenia sa absolventov na univerzitných platformách (umeleckých i pedagogických), ako aj stredných školách (konzervatóriá) a v základnom umeleckom školstve, je pre budúcich študentov dané štúdium a muzikologické vzdelávanie atraktívne a zaujímavé. Nové možnosti uplatnenia sa naskytujú absolventom aj vo sfére médií a kultúrnych inštitúcií, pričom svoju kreativitu, ku ktorej sú podnecovaní, môžu využiť aj ako redaktori, či manažéri. Špičkoví hudobní vedci majú možnosť rozvíjať svoj vedecký potenciál aj na platforme Ústavu hudobnej vedy SAV, či na iných domácich či zahraničných vedeckých pracoviskách. Rozšírenie spektra študentom ponúkaných disciplín počas ich štúdia kvitujeme, nakoľko im umožní ujasniť si nielen svoju budúcu profiláciu, ale tiež pripraví vysokoškolských poslucháčov tiež na zmeny, s ktorými sa počas svojho profesionálneho života budú musieť vyrovnávať.

Záverom možno konštatovať, že napriek bohatým vývojovým peripetiám vzdelávania muzikológov na Slovensku odbor hudobná veda potvrdil svoju nespornú opodstatnenosť a perspektívnosť aj do budúcnosti. Nové horizonty a možnosti inovácií štúdia sa črtajú aj v súvislosti s etablovaním nových študijných programov, kde sa na muzikologickom vzdelávaní vysokoškolských študentov začínajú podieľať aj niektoré z popredných slovenských univerzitných hudobno-výchovných centier¹⁵.

Použitá literatúra

1. BURLAS, L. Štúdium muzikológie v povojnových rokoch vo svetle vývoja vedeckých škôl na FFUK. In *Slovenská hudobná veda (1921-2001) minulosť, súčasnosť, perspektívy*. Zborník k 80. Výročíu katedry hudobnej vedy FiF UK. Bratislava : Katedra hudobnej vedy FF UK, Slovenská muzikologická asociácia pri Slovenskej hudobnej únii. 2001, s. 43-46. ISBN 80-88982-52-9.
2. ELSCHKE, O. Reminiscencie a perspektívy k 80.výročíu vzniku katedry hudobnej vedy UK. In *Slovenská hudobná veda (1921-2001) minulosť, súčasnosť, perspektívy*. Zborník k 80. Výročíu katedry hudobnej vedy FiF UK. Bratislava : Katedra hudobnej

¹⁴ Záverečné –diplomové práce absolventov hudobnej vedy sme podrobili skúmaniu len do r. 2008. Od roku 2000 do roku 2008 pedagogicky zamerané témy upúťali študentov len ojedinele. Z celkového počtu 107 záverečných prác len 2,8% prác riešilo hudobno-pedagogickú problematiku.

¹⁵ V akademickom roku 2016/2017 bol na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre otvorený nový magisterský študijný program „Hudba a zvuková dizajn“. Jeho etablovanie vychádza zo súčasných kultúrnych a spoločenských potrieb a je reálny predpoklad adekvátneho uplatnenia absolventov vo sfére hudobno-kultúrnej, či mediálnej.

- vedy FF UK, Slovenská muzikologická asociácia pri Slovenskej hudobnej únii. 2001, s. 33-42. ISBN 80-88982-52-9.
3. CHALUPKA, Ľ. 90 rokov prípravy muzikológov na Filozofickej fakulte UK. In *Osobnosť a inštitúcia. Symbióza dvoch fenoménov hudobnej kultúry Slovenska*. Nitra : UKF, 2011, s.97-109. ISBN 978-801-8094-999-0.
 4. KUPKOVÁ, J. Variabilita hudobného vzdelávania v kontexte vývoja umeleckého a umelecko-pedagogického školstva na Slovensku v období rokov 1918-2008. In *Sapere aude 2013*. Magnanimitas: Hradec Králové, 2013, s. 172-178. ISBN 978-80-905243-6. CD-ROM.
 5. KUPKOVÁ, J. *Hudobná výchova na Slovensku po roku 1989*. Nitra : UKF, 2014. ISBN 978-80-558-0700-3. 294 s.
 6. MEDŇANSKÝ, K. *Vývoj slovenskej hudby v 20. a 21. storočí*. In <https://www.pulib.sk/web/kniznica/e1pub/dokument/mednansky2/subor/5.pdf>.
 7. <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-muzikologie/Muzikológia> na UK: štúdium a možnosti uplatnenia.

Kontaktní údaje

PhDr. Janka Kupková, CSc.

Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta

Dražovská č. 4, 949 74 Nitra

jkupkova@ukf.sk

DEVELOPMENT OF THE RESOCIALIZATION WAYS AND SOCIAL PROBLEMS

Danuta Raś

Abstract

The article presents the tendencies of treating criminals in the past, so it concentrates on the repressive attitude and the reformatory one. F. Skarbek's postulates concerning the moral reformation of offenders, the prison conditions and preventive actions have been emphasized. The rules of treating criminals, preparing the juveniles to live on their own, the responsibility of the society and the educators for taking actions towards their pupils and the results of these actions have also been discussed in this article.

The key words: crime, repression, reformation, the past, the present.

DEVELOPMENT OF THE RESOCIALIZATION WAYS AND SOCIAL PROBLEMS

Making the analysis of methods which dealt with criminals in previous years, taking the past decades or even hundreds of years into account, we have come to a conclusion that there were two tendencies: repressive and educational-reformative approach¹. They concern not only the range of the judiciary and prison services activity, but primarily they make the model of working and dealing with criminals which results from adopting a specific philosophy, opinions on the essence of crime, a criminal and his ability to improve, a change of behaviour (or not) and the belief that there are definite conditions and financial means necessary to achieve accepted goals.

1. REPRESSION OR EDUCATION

Within repressive proceedings elimination from the society was applied believing that other means are neither possible nor intentional. The more humane methods were an exile, forcing to emigrate, leaving the country, going to another continent, home detention or deprivation of rights, and also ban on publication and prohibition of exercising a profession. The form of elimination was a long standing imprisonment or a life sentence. In extreme cases, with no respect for human life, was the death penalty carried out in a more or less humane way.

The second tendency in the repressive model were acute penalties towards criminals as a sort of "a repayment" for the committed crimes and anti-social behaviour. They were to lead to level out the disturbed social balance, recoup the incurred losses, return the moral order. This classical conception of the criminal law was focused on some kind of revenge, "repayment" to the criminal for the infringement of the social rules.

However, we need to notice that social rules are determined by the society in order to protect the currently existing law and order, which obviously serves to protect interests of a ruling party, a group of people gathered around a leader, king or president. The punishment is also

¹ J. Rafacz, *Dawne polskie prawo karne*. Skł. Gł. Gebethner i Wolf, Warszawa 1932.

J. Markiewicz, *Zbrodnia i kara*. H. Altenberg, Lwów 1922.

Z. Bugajski, *Nowa organizacja więziennictwa w oświeceniu historycznym*, Druk. Dz. Pracowników Więziennictwa, Warszawa 1937.

aimed to deter other people and refrain them from law infringement, "an attack" on the present social order. By contrast, the rules obeyed by the society change in a rapid or slow way. The occurring differences change not only in time, but they also depend on geographical location, culture and social circles. Something which was and is a crime in a certain time and place may not be considered as a crime any more by a bigger or smaller part of the society. Provisions of the law may not go along with the moral and social standards.

The second tendency in dealing with criminals is based on an assumption that the society is able to educate a man and he himself is able to change². It is related to the belief that we have the right to influence the system of values, way of behaviour and another man's opinions. The first group of activities within this range concentrates mainly on preventing, on the social scale, the bad conditions of a child's growth and education as far as mental, psycho-social and moral aspects are concerned, and also activities aimed to improve living, financial, health and cultural-educational conditions. The central place has fallen to school, educational system, health service and social services, but also to preventive services such as police, Church (of various religions), charities acting according to principles of mercy and providing help to a fellow being.

The other way of work within the conduct based on "reorganization" of a man and society includes rehabilitation work directed towards youth and re-education and improvement of adult criminals. This direction is characterised with a huge optimism, conviction as regards legitimacy and effectiveness of improvement.

The implementation of these assumptions was different. Some suggested that prisoners should have a lot of time to make their inner transformation in privacy. Others suggested permanent occupation not only working several hours a day but also twenty-four-hour educational, sport, cultural and so on activities.

The cell system, which was used in the past, assumed that a criminal is able to change himself with no other help, staying in a single cell and having a lot of months and years to analyse his own life and a committed act. The only thing available in the cell was the Bible. However, only those criminals who were able to read could use it, and the ability to read was not accessible for everyone in the past times. Even presently, in certain backgrounds, there are problems with this skill.

Likewise, in the progressive system, while going through the subsequent steps of progression and improvement of the punishment conditions, the prisoner himself had the influence on the length of stay in prison and the degree of inconvenience of the punishment³. What is more, as in the conditions of the cell system, he had time for a change and, taking inconvenience of the first steps of progression into account, he was in a way forced not only to inner change and thoughts concerning his crimes and previous life, but also forced, "pushed" to change his behaviour. It is worth mentioning that nobody, neither prison authorities nor the judiciary, expected that the imprisoned prisoner's behaviour would change automatically from day to day, that he would be committed to the social life and he would change into a moral and "decent" citizen, parent and worker. Today, it is expected that a criminal entering the youth detention centre or prison would behave properly, wouldn't be aggressive and would accept his stay in closing.

² S. Batawia, *Wstęp do nauki o przestępcy. Zagadnienia skłonności przestępczych*. Druk. Zakładów Graficznych, Warszawa 1931.

³ A. Zamoyski, *System więzień poprawczych irlandzki*. Nakładem kuratorji literackiej. Zakład im. Ossolińskich, Lwów 1870.

Which of these ways of conduct (repressive and educational) is better?

Both attitudes have their followers. Presently, the educational model dominates. First of all it concerns young, juvenile offenders. Children are considered as the category of people who are not liable for their acts, youth is rehabilitated. Some suggestions of resocialization strongly emphasize the need of help and social work, both towards the youth as well as adult criminals. Methods of resocialization are also implemented in the institutions for adults. It is a creative resocialization, work of a tutor with all kinds of prisoners as far as age and different criminal past is concerned. It also involves recidivists no matter of their type of educational background and professional position when at large. It is acknowledged that all prisoners and pupils of youth detention centres should be rehabilitated.

There is one more issue which should be mentioned, namely, moral education. At present particular attention is paid, generally in relation to youth, to demoralization, and even the "degrees" of demoralization and social injuriousness of an action. However, neither penal code nor literature dealing with resocialization has a wider, full definition of the mentioned demoralization and the degrees thereof. In a general way it is described as violation or excluding moral principles from life. In the previous period, moral principles had a crucial meaning. They were first of all identified with the religious principles, so called "Decalogue". The priest took care of prisoners both in the cell system and while working with them according to progressive principles as well as in educational work with the youth. Religion was present in the institutions for people threatened with pathology, like beggars, prostitutes, tramps – in so called "houses of voluntary work" and "houses of obligatory work", in prisons, institutions for children morally neglected, and so on. The priest was in a way an archetype of a contemporary tutor. Priests and monks were often organisers and supervisors in custodial and educational institutions.

Presently, having a lot of directions in education, in the period of a widely understood freedom and consent for "expressing oneself freely", it is difficult or even impossible to determine principles of behaviour and patterns of life. Liberalism, tolerance (in an extreme aspect – tolerance of everything) and multiplicity of evaluation in post-modern reality disable to determine clear rules of behaviour. While individualism is many a time connected with expansion and hurting others. It seems that these problems need more attention in the sphere of education and organization of social life.

2. FRYDERYK SKARBK AND MORAL IMPROVEMENT

John Howard is called the father of the world prison system. He deserved this name because of his activity and works, mainly for "about conditions of prisons in England and Wales ..." from 1777. Fryderyk Skarbek, on the other hand, may be recognized as "the father of the Polish prison system". He deserved this title not only because of his works and activity in the field of prison system, but also educating youth and preventing crime.

In 1822 he published his first work on this subject. It is a vast text in "Warsaw Memoir" entitled "On moral improvement of culprits in prisons"⁴. The title is characteristic. It concerns improvement – therefore, non-repressive methods, tending to change a man. This improvement has a particular character, it concerns - first of all - the moral sphere. Consequently, the author determines the range of this improvement. Morality refers to the

⁴ F. Skarbek, *O poprawie moralney winowayców w więzieniach*, „Pamiętnik Warszawski”, T.2 nr 2 i 3, Warszawa 1822. 173-181 s.

sphere of goodness – evil, obeying the accepted laws and rules, keeping obligations even if they were non-favourable and difficult for the one who committed oneself to obey them in various life situations.

The one who is to improve oneself is a culprit. He is weak, not persistent, gives in, makes mistakes and he is cruel. He sometimes hurts and kills. But Skarbek does not call him a criminal, villain or felon, but a culprit. He is guilty (not fate, parents, society, etc.) and he is to improve himself in prison, but one day he will leave prison and his improvement will be useful for him and society. Skarbek writes: *Moral improvement of imprisoned culprits tends to direct them to follow the path of virtue and make them unwilling to commit crimes again.* (p.180). Otherwise, if, after leaving prison, they commit crimes for the second time, it means that *their moral improvement was not taken care of at all or it was taken care of poorly.* (p.180).

The prison suggested by Skarbek is the cell prison built in imitation of monastic life, where the monks stay in single cells, contemplate and pray, they tend towards sanctity. Such pattern of improvement for prisoners was suggested also by Skarbek. Time should go by on thinking in solitude about their lives and committed crimes.

Skarbek suggested separating the prisoners one from the other, and also separating criminals from those ones who may not be criminals, but they are only accused of crimes (he built the "Research home" that is an inquisitional prison). He suggested that more demoralized prisoners should be separated from those who committed petty crimes, in other words it shall be the *separation and sorting out the prisoners* (p.181). According to Skarbek, lack of division of prisoners causes a lot of harm. In prison, as he wrote, where there is a "mixture" of all prisoners there is also mess and bustle. There is no respect for the words of a pious and devout priest ("he would only find insult and contempt here..."). In such a prison all prisoners listen with the intense attention to the most ingenious and serious criminal: his voice (...) " *is the voice of the most famous and skilled criminal; he now gives lessons, talks about his deeds, he wins respect of astounded listeners, inspires others to follow his example; the mind of a young man floats in a blinded enthusiasm for crime; in one moment he instils more fatal advice in poisoned hearts than the followers of religion and morality can instil the beneficial truths in conviction of the listeners within several years* " ⁵.

F. Skarbek pays attention to the aim of the prisoner's punishment and conditions of his stay in prison. They should not be so harmful that the criminal, who left prison, was disabled for the rest of his life and could not work and earn a living. There should be a garden next to the prison. He suggested creating craft workshops in the prison. The prisoners were supposed to work inside the workshops (apart from the worst criminals who no more promise improvement and return to the society), in order not to be the subject of social condemnation. The prisoner cannot return to society " *with weakened strength contaminated with physical and moral plague* " (p.173).

With all his respect for John Howard, F. Skarbek can, however, look at his views with distance and criticism. He wrote, full of admiration, that he was *a beneficial genius, a man who dealt exclusively with the fate of suffering mankind* (p.173). At the same time, however, F. Skarbek states: *"Howard's sacrifice and devotion resulted in the first improvement of public prisons, because of humanity and justice which were brought into them. He did a lot for the*

⁵ F. Skarbek, *O poprawie moralney winowayców w więzieniach*, „Pamiętnik Warszawski”, T.2 nr 2 i 3, Warszawa 1822.

imprisoned criminals but left a lot to be done to his followers. The feeling of pity aroused by him changed due to abuse into wrongly understood philanthropy (...) too much was done for the good of prisoners and too little for the good of society" (p.174). Some other time he writes: *" Trying to improve prisoners' fate and morality we cannot forget that prison should first of all be the place of punishment for the criminal."* (p. 179).

F. Skarbek depicts prison as a sad place, where: *" only repentance, sadness and stigma of dishonour should exist"* (p.181). It is possible only when a prisoner is able to reflect and estimate his own life. When all prisoners stay together, it is difficult to reflect, because it needs time and favourable conditions, loneliness.

We may also notice today that being in a throng the prisoners feel sorry only for themselves not for the victims, because they fear the opinion of the other, hard and go-getting prisoners. Apparently, it is worth thinking of the idea of separation and moral improvement, correction of the path of life, moral code and principles of behaviour. Nowadays, we pay too little or none attention to it. Constant noise, activity, loud music are not favourable conditions for reflection. Similarly useful may be the idea of progression – serve a sentence in conditions a given prisoner deserves. Contemporary penitentiary institutions preserved mainly the ability to a conditional, early release as an element of progression.

Generally, F. Skarbek defines two goals for the authorities who supervise the prisoners *"keep the rules of humanity and justice towards prisoners"*. And secondly, *"do the best to improve their morality"* (p.175). So, firstly, he demands a lot from the society and the aim of work is moral improvement of a criminal. Skarbek continues: *Apart from moral improvement of a prisoner, we skip the only possibility to turn him to the path of virtue. The time he spends in prison is the best period for him* (p. 176). However, he attributes the main importance to the supervisor of the prison, who should *combine various qualities, awake respect and gain prisoners' trust, always setting a good example for them* (p.197).

Here comes a reflection: Skarbek calls people in prisons "prisoners" that is people imprisoned as a punishment, who are deprived of freedom because of society's power. It is similarly defined by the term "prison service". Other definitions (there are many of them) often change and only indicate various sorts of prisoners (prisoner, suspect, imprisoned, etc.).

People in prison continue to be prisoners, the idea of this definition is always the same.

3. PREVENTION AND SOCIAL INTEGRATION

In the work "Zdanie sprawy" (Recount) from 1830, which is the result of a trip to European institutions for the poor, hospitals (that is charities), prisons and institutions for a morally endangered youth, F. Skarbek takes notice of the results of social isolation of educationally ineffective families, poor and unemployed ones. Gathering a greater number of such people in one place results in disastrous consequences also for the future because the lifestyle accepted in such settlements tends to continue for years. As he wrote after visiting such a housing estate for the poorest: *"Several years ago in Berlin, due to a sudden collapse of handicrafts, not only a lot of workers and families became unemployed but many of them did not even have a place to live. Then a certain Wilnitz came up with an idea to arrange separate houses in which hundreds of families could live paying a very low rent. These houses in Berlin are inhabited by the poor to this day. There prevails filth, immorality and illnesses"*⁶.

⁶ F. Skarbek, *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze*

F. Skarbek also noticed a relationship between custody over the poor and the crime and prison system. That is, improvement of custody should be regarded as a means to lower the number of criminals. He similarly paid attention to the relationship between custody over youth, educating children especially of people from working class and the number of crimes committed by youth and adults. He was convinced that culture and education play important role in preventing crime. He especially emphasized the need to create small (up to 50 people) institutions for endangered or criminal youth.

The institution for the youth at the age of 6 to 16, founded in Berlin in 1825, aroused a great enthusiasm in F. Skarbek. It was situated outside the city, surrounded by a garden – so it was a pupils friendly, nicely located place for 50 people. The educational work was based on a constant supervision. The institution was supposed to "*eradicate faults and evil inclinations by teaching and moral education, evoke in pupils the feeling of honesty, respect for law and tradition, and instil the true spirit of religion*" (p.66). After coming back to his country, Skarbek started to found a similar institution for youth in Poland. He did it together with St. Jachowicz in 1830 in Warsaw. The most important role, however, he attributed in the above mentioned institution, and also in prisons, to supervisors and tutors, that is people working there, who thanks to their "paternal", "*considerate supervision and constant attention*" (Therein, p.66) were trying to get their pupils out of the habit of wrong behaviour. It may also be assumed today that not the system and organizational principles are the most important in this activity, but the man. It may be said that not a "creative resocialization" but a creative man.

It's worth coming back to J. Howard: a tutor should only be a man who is fair, honest, has the "sense of law" and who is not only strict and heartless in his actions. F. Skarbek also counted on the man – tutor.

4. GENEVA DECLARATION. OBLIGATIONS TOWARDS OTHERS

A fine document from the beginning of the 1920s was devoted to social prevention. In 1923, after the World War I and several difficult post-war years, "Geneva Declaration"⁷ published. Its purpose was to protect the weakest, children and youth. This document includes a statement and the obligation, at the same time, that

"mankind should give a child the best it has"

and important duties concerning children rest on men and women of all races and nationalities. First of all

"a child should have an opportunity for moral, physical and mental development",

so the society is obliged to care for a child's growth. And only later we should pay attention to the physical aspect, state of health, care and education improving wrong behaviour (a hungry child should be fed, sick – treated, demoralized – turned to the right path and an orphan or abandoned child – looked after and supported). That's why the society should take the initiative to educate and care. Children and youth should be morally, physically and mentally developed, carefully observed and undergo immediate reaction after noticing any abnormalities. The other important postulate included in the above mentioned "Declaration" is he statement, that

"a child should be prepared to earn his living".

zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień. Druk A. Gałęzowski, Warszawa 1830.

⁷ „Opieka nad Dzieckiem”, *Deklaracja Genewska*, nr 6. 1924. 1 s.

As we can see the document focuses on the postulates without which mental development would be impossible. The principle of reality is the one included in the postulates – it takes into consideration living conditions, social background and the family of forlorn, demoralized, poor and ill children. It is the child who would have to have the opportunity to earn his living because he cannot count on his family's help. He must be able to support himself after graduating from school or leaving the educational institution.

Today we also do not bring up children to "some" reality, but we know the child we take care of and the reality he comes back to. And he/she must be prepared for this situation in order to survive without the need to commit crimes or to live on other people's expense. Here comes a conclusion that we should make youth so independent that they will be able to support themselves and take part in social life and culture. It also concerns immigrants and refugees from countries threatened with war and repression towards people of different political and religious views and the like. What we pay attention to today is not the most important matter. Good conditions in an institution are less important and young people may satisfy their interests outside the institution. Otherwise, a clash with reality will soon foil the effort and financial outlays incurred in the rehabilitation or socializing institution.

Another initiative that should be mentioned is the introduction of pedagogy to prisons for juvenile delinquents and adult prisoners, so called prison pedagogy and penitentiary law⁸. This postulate is only partly implemented. It is worth taking notice of the job of prison service and pedagogical stuff in the institutions for juveniles, where the direct contact of the tutor with his pupils is often too rare and superficial because of the complex demands of diagnosis and reporting. The followers of the cell system emphasized the importance of the stuff working in prison. No matter of the employed methods of work and the goal of punishment, the man is the essence of the system.

And today, like one hundred years ago, legitimate are the postulates of "human" treatment of prisoners by purposefully chosen workers, who are characterized by generosity, sense of law, self-control, authenticity in behaviour and kind attitude towards subordinates. Maria Grzegorzewska used to say⁹ "There is not a cripple but a man" and suggested proper training of the staff. Today we must state "There is not criminal but a man". It is difficult and may be not completely real, but the tutors and prison staff should tend to implement the "parental" attitude taking into account the goal of the stay in prison or educational institute. The father is not a friend, clerk or a supervisor. "Father" keeps in mind the good of his pupils, is responsible for them and for their further life.

Tutors must work hard not only for themselves but also for the others.

⁸ L. Rabinowicz, *Podstawy nauki o więziennictwie*, Gebethner i Wolf, Warszawa 1933.

J.W. Śliwowski, *Narodziny prawa penitencjarnego*, „Gazeta Sądowa Warszawska”, nr 44, Warszawa 1934.

D. Raś, *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

⁹ M. Grzegorzewska, *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, Warszawa, 1924/1925. 1.s.

Bibliography:

1. BATAWIA, S. *Wstęp do nauki o przestępcy. Zagadnienia skłonności przestępczych*. Warszawa: Druk. Zakładów Graficznych, 1931.
2. BUGAJSKI, Z. *Nowa organizacja więziennictwa w oświeceniu historycznym*. Warszawa: Druk. Dz. Pracowników Więziennictwa, 1937.
3. *Deklaracja Genewska*, „Opieka nad Dzieckiem”, nr 6, 1924. 1 p.
4. GRZEGORZEWSKA, M. *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1924/1925. 1 p.
5. MAKAREWICZ, J. *Zbrodnia i kara*. Lwów: H. Altenberg, 1922.
6. RABINOWICZ, L. *Podstawy nauki o więziennictwie*. Warszawa: Gebethner i Wolf, 1933
7. RAFACZ, J. *Dawne polskie prawo karne*. Warszawa: Skł. gł. Gebethner i Wolf, 1932.
8. RAŚ, D. *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
9. SKARBEEK, F. *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*, "Pamiętnik Warszawski". T.2, nr 2 i 3, 1822. 173-181 p.
10. SKARBEEK, F. *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień*. Warszawa: Druk A. Gałęzowski, 1830.
11. ŚLIWOWSKI, J. W. *Narodziny prawa penitencjarnego*. "Gazeta Sądowa Warszawska" nr 44, 1934.
12. ZAMOYSKI, A. *System więzień poprawczych irlandzki*. Lwów: Nakładem kuratorji literackiej. Zakład im. Ossolińskich 1870.

Contakt

Danuta Raś, dr hab.
Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii
Katedra Pedagogiki Społecznej
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice, Polska,
tel. 32 3599728
e-mail: danuta.ras@us.edu.pl

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA
NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

EPF

„WHO WE ARE AND WHAT WE STAND FOR?” PRINCIPAL AND TEACHER PERCEPTIONS OF SCHOOL MISSION

Urszula Dernowska

Abstract

Having a mission is an important step in school improving process. It reflects and communicate the core values, assumptions, goals and drives the work that people do within the school. A multi-faceted exploration of school culture and climate was conducted in two high junior schools. In this text, the author focuses on one part of this investigation presenting data on the mission statements. The purpose of this article is twofold: 1) to reflect on mission statement as an organization's *raison d'être*, 2) to present the “nature” of mission statements in examined schools and to find out what is the meaning of a mission statement to the principals and teachers. The results of the analysis show that despite similarities, both schools have articulated their uniqueness. The opinions of respondents indicate that they identify various themes in the school missions and emphasize their own role in the process of mission implementation.

Keywords: *school mission, principal, teachers, mission statements perception, content analysis*

1 THEORETICAL FRAMEWORK

1.1 Mission statements as “the organization’s life blood”

Organizational mission is an organization's reasons for existence. The mission statement is a key and an integral part of the organization as an entity and the operating plan, which has become a unique vehicle through which the organization manifests its strategic intent to exist, survive, develop and how it relates with stakeholders around it (Ekpe, Eneh, Inyang, 2015). M. J. Holosko and colleagues (2015) point out, that in both business and nonprofit organizations, mission statements are typically nested in a model presented as:

vision → mission → values → goals → objectives → activities → outcomes

This linear configuration shows that such mission configurations may be tied not only to results or outcomes but also to organizational longevity and survival (see also Verma, 2009; Moore, Ellsworth & Kaufman, 2011).

According to P. Kotler and colleagues (2008), a mission statement is a developed document that defines the goals of a stable of organization and guides the ways in which its members can achieve organizational goals working independently as well as collectively. D. J. Forbes and S. Seena (2006) emphasize the complex nature of this concept, taking into account such components of mission statement as competitive advantage or financial goals. Some authors claim that well-written mission statements typically offer a response to the major issues such as: 1) who we are?, 2) what we stand for?, 3) what do we do?, 4) why we do this?, 5) what makes us unique?, 6) what are our core values? (e.g. Bart & Tabone, 2000; Toftoy & Chatterjee, 2004; Angier, 2005). A. Campbell (1993) argues that mission statement helps defining an organizational culture that is attractive to employees, affecting their job satisfaction, motivation and retention.

It is important to note that the interest of mission statement has strongly increased in the past two decades. It has been studied in various areas, such as: mission statements using, mission

statement and organizational performance (e.g. Stemler, Bebell, & Sonnabend, 2011); mission statements content (e.g. Williams, 2008) – just to name a few (see Holosko et al., 2015). In 1970s, P. Drucker stressed that organization is rather defined by its mission than its name or statute. Research conducted by L. S. Williams (2008) shows a strategic role of effective mission statement in an organizational performance, present and future situation of the organization. This role is worth reflecting on, referring to the school as an organization too.

1.2 School mission statement and school performance

E. O. Ekpe, S. I. Eneh and B. J. Inyang (2015), based on L. S. Williams' list of numerous roles of effective mission statement in an organization's life and development, point out that some of them related to strategic implementation, internal and external communication, management and leadership, and organizational climate. The authors show that such mission statement assuming tradition and stability during changes, stimulating internal and external communication, improving individual and collective performance, influencing organizational culture and climate, strengthening the sense of unity and belonging (Ekpe et al. 2015). Building a good external image of the organization (including school) means having a clear vision and communicating mission to the public by stakeholders (see Elsner, 2003).

According to H. Mackiewicz (2009), the mission quite often looks like an “egg shell”, that is the form without the contents. However, a large body of research shows that commitment to a shared mission statement is one of the key factors differentiating more effective schools from less effective schools (e.g. Renchler, 1991; Perkins 1995; Teddlie, Reynolds, 2000). Effective organizations, including schools, “should make building culture part of a planned strategic effort. Most school improvement plans concentrate on academic achievement goals, decisions about academic focus, deployment of instructional models, and teaching techniques and curriculum tools. Most school improvement plans therefore aspire to create academic focus, an academic sense of responsibility, intensity, and urgency – that is, an <<academic press>> [...]. Academic press is absolutely necessary, but not sufficient to operationalize the mission of the school” (Fisher, Frey, Pumpian, 2012, p. 5). Moreover, C. A. Bart points out, that the mission is the starting point, not the ending point of the organization entire planning process. It serves as the basic for development of goals, objectives and strategies appropriate to the organization's overall purpose. In turn, the mission-derived goals are intended to inform operational decisions regarding resources allocation or organizational structure (after: Ekpe, Eneh, Inyang, 2015).

Therefore, mission statements cannot be treated as a mere “slogans”, but should be viewed as an important “instrument” by which people within the organization (e.g. school) can see their daily tasks, roles and relations (Oghojafor, Olayemi, Okonji, 2011). Mission statements determine the organizational goals and direction, organizational existence and provide strategy plan content for the organizational development and successful implementation. It can be also viewed as a communication instrument as they are clearly written with a view to the expression of something fundamental about the organization, as well as with a view to achieving it. D. Fisher, N. Frey and I. Pumpian (2012) state that having a mission is an important first step in improving school performance, because – as it was mentioned above – it focuses the various people inside the organization on a common goal. The authors also emphasize, that everyone involved in the school – principal, teachers, students, staff, administrators, and local community members – needs to know the mission and realize how their work supports it. K. D. Peterson notes that mission statement can serve as a framework for decision making and for building relationships. It gives educators stronger motivation and provides parents with a clearer picture of what the school values (after: Gabriel, Farmer,

2009). J. G. Gabriel and P. C. Farmer state that mission statements are the “how-to” statements or action plans that help schools achieve their vision. They prompt change and growth (Gabriel, Farmer, 2009). J. H. Johnston emphasizes that “a vacuum is created when the school lacks a clear purpose, and other fragmented and contradictory purposes may rush into fill the void. In such cases, schools may have contradictory rules and policies, teachers may have conflicting expectations, and students may lack a clear sense of what constitutes appropriate behavior. Students become confused in such an environment, and parents and community members often become frustrated with what they consider to be inconsistent performance of the school” (Arth et al., 1987, p. 5).

2 ABOUT RESEARCH

2.1 Some preliminary remarks

The results presented in this text are the part of the multi-faceted exploration of school culture and climate. The research was conducted in two high junior schools which significantly differ from each other in the effect of standardized external tests on students' academic outcomes. Comparative case studies were conducted, as “an ideal approach” when a holistic, in-depth investigation is needed (Feagin, Orum, Sjoberg, 1991). Case study research has a multiple sources of evidence. It can include both qualitative and quantitative data.

The study on school culture and climate included both types of data. Shortly speaking, this study was aimed to find out how school community members (principal, teachers, students, staff, parents) perceive their school places, and what is the “core philosophy” of the investigated schools. In order to do that, there were four sources of evidence: 1) questionnaires, 2) documents, 3) interviews, 4) observation.

It is important to note, that according to the main issue of this text, I present data from two sources: documents (mission statements) and voluntary interviews. The interviews covered various issues. School mission statement was one of the issue.

2.2 Research questions

Taking into account above consideration, we can sum up, that mission statement is not only a key school document, but mostly its *raison d'être*. Indeed the subject of the article concerns principal and teacher perceptions of school mission statement, it is also valuable to analyze mission statement as a school document, to find out what types of themes are expressed in the compared schools mission statements? Do they differ in their content? In this light, the question arises of how do the principals and teachers perceive their “school mission”?

According to A. A. Arth and colleagues (1987), school mission statement can be the most powerful management tool – if the statement is truly representative of the shared vision of what people expect the school to do, it empowers the principal, as well as the rest of the professional staff, to take actions that advance the school's mission. It can be also a guide for teachers to make instructional decisions, by which they can co-build a culture of achievement in their schools, creating an environment that is conducive to learning (see Fisher, Frey, Pumpian, 2012).

2.3 Schools' characteristics and participants

The study was conducted in two Warsaw public high junior schools selected because of academic performance. One of them (school A) takes a high position in the Warsaw School Ranking and is commonly perceived as an ideal place for learning. Every year many students try to get there. This school describes itself as a “public educational institution, which

provides high-quality educational services to: students, parents, and local environment”. This school is famous for great achievements of its students in various competitions, particularly in maths, physics and German. The other one (school B) is not as famous as the first one, and the effects of standardized external tests are not as spectacular and high. School B declares, that the welfare of the child is the highest priority, and it emphasizes that “an individual approach matters”. Both schools are similar in size, and both have similar number of students (approx. 450 students) and staff (approx. 50 people). Both offer a wide range of extracurricular classes and activities to enable students to develop their skills and talents.

The participants were principals and a group of teachers from one school and the other. The teachers were selected because they taught such subjects, as: maths, biology, geography, chemistry, physics, history, Polish, social studies and English. As mentioned in the text, both schools were selected because of the external tests scores – The Gymnasium Exam, as a cross-subject exam, consists of three parts: the first one tests skills and knowledge in the humanities, the second part tests the abilities and knowledge in science subjects, and the third part of exam tests foreign-language skills. The exam is administered by Regional Examination Boards. The exam set used in the examination is selected by the Central Examination Board. As has already been mentioned, the school’s A standardized test scores are high, so this place is well-known in Warsaw, and the school’s staff is seen as effective one.

20 people were interviewed (10 people from school A, and 10 people from school B). Most of them were women (18 F; 2 M), and most of the teachers were experienced ones. Both principals are mature female administrators.

2.4 Data collection and analysis

There were two sources of data: extant mission statements (taken from the schools’ websites) and voluntary interviews. All interviews were audiotaped and subsequently transcribed. In addressing the two research questions, qualitative methods of analysis were used. The content analysis was selected. According to A. Bryman (2004) qualitative content analysis is "probably the most prevalent approach to the qualitative analysis of documents" and that it "comprises a searching-out of underlying themes in the materials being analyzed" (p.392). It is “an approach to documents that emphasizes the role of the investigator in the construction of the meaning of and in texts. There is an emphasis on allowing categories to emerge out of data and on recognizing the significance for understanding the meaning of the context in which an item being analyzed (and the categories derived from it) appeared" (Bryman, 2004, p.542).

The mission statements (school A and school B) were coded using a line-by-line level of analysis. Then the line-by-line codes were placed into emergent categories. The interview schedule was a loose schedule of topics to be discussed. Although the topics were initially ordered (from general to more specific), conversations usually “took on a life on their own” forcing the spontaneous reaction of the interviewer. The collected data was analyzed using the codes from mission statements analysis (e.g. cognitive development, civil development etc.), as well as emerging codes. In this text, the author also quotes fragments of participants’ statements about school mission.

3 WHAT ARE THE CORE PURPOSES OF THE SCHOOLS?

3.1 What types of themes are expressed in School A mission statement?

As has been said, school A defines itself as “a public educational institution, which provides high-quality educational services to students, parents, and local environment”. It spells out its

overall goal as “providing its students with a top level education”. Accordance with the further declarations, the school respects students’ different world views as well as their religious feelings. It takes an integrated approach to the process of education. And, “the school community’s ambition is being the leader of schooling quality”.

An analysis of the data shows that this school specifically focuses on fostering students’ cognitive development, although it also declares “creating the necessary conditions for emotional, spiritual and physical development”. Equipping students with knowledge and skills enabling them to actively participate in the world that is changing rapidly. This school is committed to “developing the ability to knowledge acquisition, as well as the ability to apply and effectively utilize the acquired knowledge”. Aside from the “cognitive development” category, there are 3 more themes in school A mission statements:

- social development (e.g. “cooperation, working for the benefit of school community, as well as local community and the country”);
- emotional and moral development (e.g. “gymnasium [...] instils in students the principle of respect for human dignity”, „it educates students in the spirit of tolerance, it educates students who value morals”);
- civil development (e.g. “developing a sense of responsibility towards the country”).

According to the mission statements, “teaching staff takes a special responsibility to meet the needs of young people, guide them to social life and let them know their own culture. Simultaneously, teachers should support students in the process of recognizing other cultures”. Moreover, “teaching staff seeks to prepare individual to independent thinking and acting in modern world”.

To conclude, various themes are reflected in school A mission statements. They take a form of “schooling goals”, which are concentrated on students’ development (cognitive, social, emotional and moral, civil, spiritual and physical), and “goals for instructors” (to respect the needs of youths, guide and support them, and prepare students for life in the XXI century).

3.2 What types of themes are expressed in School B mission statement?

School B emphasizes that “the welfare of the child is its crucial idea”. The school declares providing the opportunities for learning and cognitive and physical development to students. The process of development “requires conditions of respect for the dignity of students, as well as freedom of religion and freedom of thought”.

School B mission statements were classified according to 5 broad themes. These categories include:

- emotional development (e.g. “educating in the spirit of tolerance, humanism and patriotism”);
- social development (e.g. “preparing students for social life”);
- cognitive development (e.g. “equipping students with a high degree of knowledge and the ability to use this knowledge in practice”);
- physical development;
- natural environment and cultural heritage (e.g. “respect for the natural environment”; “respect for Polish cultural heritage”).

This school also stresses that as a lower-secondary compulsory school, enables the students to fulfill their obligation of schooling. And “teaching and all other activities of the school are carried out in accordance with the educational rules, the law, The Universal Declaration of Human Rights and the ideas expressed in Convention on the Rights of the Child”.

Many themes are reflected in School B mission statements. Some of them take the form of “schooling goals”. But this school mission not only reflects the values and goals that guide schooling, it also points out clearly the formal foundation of educational activities (e.g. Convention on the Rights of the Child). The purpose for existing of school B is the welfare of the student: all students should have an equal right to a safe environment to learn and develop.

3.3 Do mission statements differ in their content?

Mission statement, as has been noted, represents “an important summation or distillation of an organization’s core goals” (Stemler, Bebell, Sonnabend, 2011, p.390). According to A. A. Arth and colleagues (1987), mission statements should signal that the organization’s efforts are somehow unique and that this institution is distinguished from the others with similar purposes. And it is important to stress, that schools are known by their differences, not similarities.

Based on the results of a content analysis of the mission statements of school A and school B, we can conclude that there are similarities among these schools, but also differences are clear to be seen. Both schools’ mission statements contain (more or less) similar elements, but obviously different aspects are stressed. From this point of view, school A – “a public educational institution, which provides high-quality educational services to students, parents, and local environment” – looks more like a corporation: it is trying to be more tailored to the needs of “the education market”, and providing “high-quality services” to its “customers”. School B instead declares focusing on an individual student needs. It emphasizes that “an individual approach” to the child guides staff behavior and institutional practices.

In the light of the above considerations on mission statement and organizational performance, it is clear, that well-constructed mission statements empower everyone within the school to take responsibility for the school’s final direction. It is not just simple words on a paper, but rather a commitment, a promise, a guide for decisions, and a framework for the school evaluating (Arth et al., 1987). This perspective served as the basis to determine, how do principals and teachers perceive the mission statement of their schools.

4 PRINCIPAL AND TEACHER PERCEPTIONS OF SCHOOL MISSION

4.1 School A: “Who we are and what we stand for?”

Principal responded by saying that, “nowadays we are not just a unit in a city school network, but most of all we should perceive ourselves as a place which is especially dedicated to gifted students. Therefore there is a strong demand for the schools for gifted students and talented ones. And we have created an offer tailored to the education market needs. There would not be an offer if there was not a demand. We must adjust our offer to client’s need – I do not like the word <<client>> here, but it is already used in education too. And we are service institution although we are public school, [...] but most of all we do our best to meet the expectations of our customers”. She said that this school creates a basis for students’ further education equipping them with knowledge and skills required to achieve success throughout high school years. The principal also directly referred to the core values in mission statement. In her opinion, the school’s core values are as follows: respect for others (on a variety of levels) and self-respect. “This is the starting point for our work”, she emphasized.

Teachers’ replies to the same questions were divided into 2 categories, depending on the leading theme which was expressed by the participants:

- instruction goals and student achievement,
- civil education.

Most of the teachers emphasized the importance of teaching and learning. As one participant said, “it is our priority, yes, definitely, in my opinion it is our overall goal”. But some people viewed the school mission differently. Some of them expressed school’s reason for being as “educating an honest man, the Europeans who are aware of their rights and obligations”. It is worthy to quote a fragment of another teacher’s statement: “in the past, I believe, our mission was to prepare the students for independent life, decision-making, and there were various initiatives, projects to achieve this. At that time our intention was to make our students feel confident in every situation, and to express themselves everywhere. And now I think we have lost this along the way, under a pressure of time and curriculum... I think that students also feel the same. There is nothing here except of teaching and learning. No time, no place for other things, something that goes beyond academic achievement”. One of the participants said, that it is hard to define “who we are” and “what we stand for”: “a very tough question. Please, give me the next one. I need time to think about it. You surprised me. Really. What have we formulated establishing the school? It was a long time ago, several years ago. Well, probably to educate, right? And teach students think. And create”. It shows that a serious reflection on “who we are and what we stand for” has not accompanied everyone, in everyday school life.

According to the principal, all school community is responsible for implementation of the objectives of mission statements. However, she emphasized the role of principal and, especially, the role of teachers’ involvement in this process. She argued that “the main responsibility lies with the teachers. They directly work with the students and carry out these tasks. Service and administration staff as well. Parents also should participate in this process. But it does not work as it should be. [...]. We just have a concrete offer of education. If parents share our point of view on this matter, we succeeded: as teachers and as parents. Everytime I express this clearly. But unfortunately, parents’ attitude is: <<no, no, no, the most important thing is the academic success, the rest is less>>. No. It is equally important, because these differences leading to conflict: we say one thing, parents say the other”. Most of the teachers have also claimed, that it can only be done through shared commitment to achieve a common goals. One of the participants declared that “all team has worked one direction. So we all agree on the main educational principles. And our academic achievements speak for themselves”. Some voices raised the issue of cooperation within the school as a key mechanism for achieving the objectives. Some have said that there is poor communication and cooperation between the teachers who rather “pass each other than talk to each other”. It is significant, that teachers – talking about mission realization – concentrate on teaching and non-teaching staff, without taking into account the role of parents or students in this process.

4.2 School B: “Who we are and what we stand for?”

Principal reflected on the question by saying that “mission statements cannot be changed rapidly. So we try to follow up the previous, child-centered approach with accordance to state: <<individual approach matters>>. In such a way we act in our school. We try to keep this approach. Sometimes it is really hard to do so. When the class is numerous it is really hard to talk about individual approach to each student. But we try to identify and then help students reach their full potential”. She also pointed out the key values, which – in her opinion – are shared by this school’s community members. The principal said, that they believe in respect for others, acceptance and safety.

Similarly, teachers state, that “we are open to youth, I think”. Generally, teachers’ replies were divided into 2 categories, depending on the leading theme which was expressed by the participants:

- goals for instructors (e.g. fostering cognitive development, moral development, social development),
- goals for students (e.g. to feel good at school, to develop coping skills for overcoming life's challenges).

One respondent said that “this school mission is child-centered teaching, focusing on each student – gifted one as well as that one with learning difficulties. And the main objectives... well...multidisciplinary education and an individual approach”. The other noted that “the location of this school is specific, so it has a multiple mission. On the one hand – instructional goals, on the other, the needs of young people from different backgrounds, including pathological environments. And the school has to create opportunities for development and atmosphere fostering a sense of belonging for everyone”.

The mission statement suggests certain goals – these goals are reflected in respondents' utterances. It is worth mentioning that all of participants point out the role of principal and school staff in the process of mission statement implementation. According to the principal, “everyone is responsible. [...]. Mission statements cannot be implemented solely by principal. Definitely no. School staff must be involved, not only teachers. We have to ensure the safety, so non-teaching staff... these people are important. So all school community”. It is significant, that also in this case “school community” means “school staff”. Interestingly, teachers present a similar point of view: “in my opinion, responsibility lies partly with the principal, and partly with teachers. Teachers usually works for themselves, for opinion about them and so on. For example, someone came and said <<oh, you are in the right hands, it's a good learning place because of its teachers>>”. The other teacher stated that “all of us. Teachers are responsible. I am not talking about the administration, because these people have different responsibilities. But all of the teachers and the school principal, because we work for the benefit of our school. We wish to be perceived as a good place”. Respondents emphasize the importance of cooperation between principal and teachers to achieve common goals: “we must cooperate. We must cooperate with principal, support her efforts. Without our help and engagement she can do nothing. But till today we have supported our principals. Luckily we have had good administrators”. However, they stressed, that “this principal is different from the others because all the time she is with us. She supports us, gives some suggestions. The principal also creates possibilities for us and our students. She is one of the most friendly and <<present>> in the school's life principal”.

5 CONCLUSIONS

Mission statements can be a guide for the school community members determining each step they take every single day. Based on the results of the analysis documents, we can state that the missions of these schools are clearly articulated. Despite similarities, both schools have articulated their uniqueness.

However, the mission must represent a share vision of the school's purpose. It means that a mission statement “ownership” is essential in the process of mission realization – the mission statements must be created and implemented by all school community members: from parents and students, to staff and external auditors. The opinions of respondents indicate that they perceive themselves (i.e. principal and teachers) as the only or major players in the process of “translating” mission statements into practice.

Creating and developing of mission statements is a process. This alone is both challenging and demanding, but the school mission is not something that can be left to chance, nor can it be seen only as a brief – one page or less – narrative that defines the focus of the school. In fact,

a mission should be developed by a representative group of current stakeholders (see Fisher, Frey, Pumpion, 2012). The principal of school A pointed out how difficult is to share a vision and common goals with the parents. One teacher from this school said, that in the spite of the chores of daily school life, something important has been lost. The mission statements serve as the basis for communication within the organization. It means that – as another teacher said – “a common goal” on the paper is not enough. There is a continuing need to communicate, a need to build stronger relationships in the school. According to G. Bloom (2007), teachers have traditionally worked as “independent artisans” exercising their craft behind closed doors. Now that is changing and such isolation is also perceived as the enemy of school mission development and school improvement.

There is also a need to reflect on mission statements focusing on (really hard) questions: “who we are, what we do and why we do it”. The results of analysis have unveiled one more important element: the principal’s leadership. School mission can define principal’s leadership as the ability to influence people to achieve a better result for the school organization. The way in which the teachers from school B perceive their principal and her leadership shows the trusting relationships among them. The respondents stated that the mutual support is a key characteristic of the interactions among principal and teachers. Undoubtedly, without such relationships, the mission statements also will be more of a hope than a promise.

The mission statement is not something which, one created, lasts forever. It provides schools with an essential overview of what they are, where they are, and where they want to go. School mission statements are also a valuable source of data for those who are interested in reflecting on school: its culture and its development. This information matters not only for educational researchers, but also for administrators, and for all members of the school community.

Sources

1. ANGIER, D. *How to write a mission statement*. South Burlington: Success Network International, 2005, <http://successnet.org/mission-report.htm>.
2. ARTH, A. A., JOHNSTON, J. H., LOUNSBURY, J. H., TOEPFER, C. F., MELTON, G. E. *Developing a mission statement for the middle level school*. Reston: NASSP, 1987. ISBN 0882102044.
3. BART, C. K., TABONE, J. C. *Mission statements in Canadian not-for-profit hospitals: Does process matter?* “Health Care Management Review”, 2000, 25(2), p. 45-63.
4. BLOOM, G. *Classroom visitations done well*. “Leadership”, 2007, 36(4), p. 40-45.
5. BRYMAN, A. *Social research methods (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press, 2004. ISBN 97801999264469.
6. CAMPBELL, A. *The power of mission: Aligning strategy and culture*. “Planning Review”, 1993, 20(5), p. 10-13.
7. EKPE, E. O., ENEH, S. I., INYANG, B. J. *Leveraging organizational performance through effective mission statement*. “International Business Research”, 2015, 8(9), p. 135-141.
8. ELSNER, D. *Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*. Chorzów: Mentor, 2003. ISBN 839059644.
9. FEAGIN, J., ORUM, A., SJOBERG, G. *A case for case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1991. ISBN 9780807843215.

10. FISHER, D., FREY, N., PUMPIAN, I. *How to create a culture of achievement in your school and classroom*. Alexandria: ASCD, 2012. ISBN 9781416614081.
11. FORBES, D. J., SEENA, S. *The value of a mission statement in an association of not-for-profit hospitals*. "Journal of Healthcare Quality Assurance", 2006, 19(5), p. 409-419.
12. GABRIEL, J. G., FARMER, P. C. *How to help your school thrive without breaking the bank*. Alexandria: ASCD, 2009. ISBN 9781416607588.
13. HOLOSKO, M. J., WINKEL, M., CRANDALL, K., BRIGGS, H. *A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work*. "Journal of Social Work Education", 2015, 51, p. 222-236.
14. KOTLER, P., ARMSTRONG, G., SAUNDERS, A. J., WONG, V. *Principles of marketing (5th ed.)*. Prentice-Hall: Pearson Education, 2008. ISBN 0136132375.
15. MACKIEWICZ, H. *Misja przedsiębiorstwa jako deklaracja sposobu konkurencji*. „Przedsiębiorstwo i Region”, 2009, 1, s.38-47.
16. MOORE, S. L., ELLSWORTH, J. B., KAUFMAN, R. *Vission and mission: Are they usefull? A quick assessment*. "Performance Improvement". 2011, 50(6), p. 15-24.
17. OGHOFOR, B. E., OLAYEMI, O.O., OKONJI, P. S. *Enhancing organization's performance through effective vision and mission*. "Chinese Business Review", 2011, 10, p. 1071-1075.
18. PERKINS, D. *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press, 1995. ISBN 9780028740188.
19. RENCHLER, R. *Leadership with a vision: How principals develop and implement their vision for school success*. "OSSC Bulletin", 1991, 34(5), p. 1-29.
20. STEMLER, S. E., BEBELL, D., SONNABEND, L. A. *Using school mission statements for reflection and research*. "Educational Administration Quarterly", 2011, 47(2), p. 383-420.
21. TEDDLIE, C., REYNOLDS, D. *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer, 2000. ISBN 0203454405.
22. TOFTTOY, C. N., CHATTERJEE, J. *Mission statements and the small business*. "Business Strategy Review", 2004, 15(3), P. 41-44.
23. VERMA, H. V. *Mission statements – A study of intent and influence*. "Journal of Services Research", 2009, 9, p. 153-172.
24. WILLIAMS, L. S. *The mission statement: A corporate reporting tool with a past, present and future*. "International Journal of Business Communication", 2008, 45(2), p. 94-119.

Endnote

The research was carried out as a part of the BSTP 21/15-I WNP APS project, led by Urszula Dernowska, PhD.

Contact

Dr. Urszula Dernowska, PhD.
 The Maria Grzegorzewska University
 Szczęśliwicka 40
 02-353 Warsaw
 Poland
 udernowska@aps.edu.pl

ŽIVOTNÍ NAPLNĚNOST A EXISTENCIÁLNÍ FRUSTRACE V ŽIVOTĚ BUDOUČÍCH PEDAGOGŮ

EXPERIENCING LIFE FULFILLMENT AND EXISTENTIAL ANCHORING IN THE LIFE OF FUTURE TEACHERS

Miroslava Jirásková, Alena Petrová

Abstrakt

Každý člověk může vidět těžiště svého vlastního způsobu života jinde. V naší studii se zaměřujeme na prožívání životní naplněnosti, nebo naopak existenciální frustrace budoucího učitele. V první části příspěvku vymezujeme pojmy životní naplněnost, existenciální frustrace, pedagog, učitel. Druhá část zahrnuje výzkumné šetření u 109 respondentů, budoucích učitelů. Cílem tohoto šetření bylo sledování vazby mezi mírou prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení a zvolenými osobnostními charakteristikami u budoucích učitelů. Lidská existence má mnoho rozměrů, lidské bytí je vždy bytím zaměřeným na smysl (Petrová, 2005a). Téma prožívání smysluplnosti existence je pro profesi učitele o to důležitější, protože působí na nehotovou osobnost žáka, jehož morální usuzování se vyvíjí v závislosti na věku (Heidbrink, 1997).

Klíčová slova: *pedagog – učitel, životní naplněnost, existenciální frustrace*

Abstract

Life fulfillment and existential anchoring is getting more and more important for us. Each individual may find the center of their way of life somewhere else. The teacher therefore plays one of the main roles in the process of bringing up and forming the children's character. The main objective of the thesis is to observe the future teachers' relation towards the concept of sense of life and their life fulfillment. Whether they have a clear sense of life, or whether they have a missing sense of life (existential frustration). The sub-objectives of the thesis are to discover whether there are any relations between the sense of life and the five personality features: (extraversion, friendliness, conscientiousness, emotional stability, openness). The research was carried out among students at the Faculty of Education at Olomouc University of Palacky.

Key words: *teacher, life fulfillment, existential anchoring*

ÚVOD

Studie se zabývá prožíváním smysluplnosti u souboru studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a vybranými osobnostními faktory, které toto jejich prožívání mohou ovlivňovat.

Prožívání smyslu v osobním životě je zde pojímáno z pohledu existenciální analýzy a logoterapie V. E. Frankla a jeho následovníků, např. E. Lukasové, jejíž Logo-test, zkoušku k měření „prožívané smysluplnosti“ a „existenciální frustrace“, jsme použili.

V současnosti je stále častěji i v českém prostředí diskutována otázka duchovní dimenze osobnosti. Např. Říčan (2007) považuje spiritualitu za důležitý klíč k osobnosti a lidským vztahům, který v postmoderní době nelze ignorovat. Životní filosofie učitele, jeho životní

integrita, spojená s hlubší spiritualitou přináší lepší schopnost vyrovnávat se s obtížemi života, a větší životní spokojenost. Prožívat vlastní život, své činy a události jako smysluplné, jako něco, co „stojí za to žít“, je nezbytné pro celkové zdraví člověka.

Podle výzkumů Langové a kol. (in Holeček, 2014) mezi hlavní předpoklady úspěšnosti práce pedagoga můžeme uvést integritu osobnosti (s projevy jako emocionální stabilita, sebedůvěra, racionální přístup). Od pedagoga se očekává značná dávka určitého altruismu (vnitřní potřeba pomáhat druhým) a jeho pozitivní motivace. Lidská existence má mnoho rozměrů, lidské bytí je vždy bytím zaměřeným na smysl (Petrová, 2005a).

Dnešní společnost se velice rychle proměňuje, a k obdobnému vývoji dochází i v oblasti školství. Kurikulum a jeho reforma či permanentní změny jsou neustále v centru pozornosti pedagogů. Podle Janíka (Janík et al., 2011, s. 409): „Nová kultura vyučování a učení (...) vyžaduje systematickou a nově pojatou přípravu učitelů zakotvenou ve vzdělávací praxi“. Podle Spilkové (2003, s. 2): „Současné vzdělávací programy zohledňující konstruktivistický přístup mají rámcový charakter a ponechávají učitelům větší prostor pro výběr učiva a dotváření kurikula. Samotné kurikulum vytváří ucelené paradigma pedagogického působení, v užším slova smyslu se pak můžeme soustředit na důležitost etického rozměru osobnosti učitele“. Kalhous, Obst (2009) uvádějí, že neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele, učitelé jsou navzájem odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, přičemž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky, jejich postoje, motivace, hodnoty. Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap, od statutu začátečníka po statut experta.

Rádi bychom v této souvislosti upozornili na jeden z důležitých pohledů, že to jsou právě osobnosti učitelů, které působí na žáky dlouhodobě, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu, a to nejenom v průběhu jejich studia, ale v mnoha ohledech jsou trvale velmi blízkými možnými objekty napodobování či následování.

Podle Jelínka: „Nesvoboda není nesvobodou a jedinec ji nevnímá jako nesvobodu, pokud cesta pramení z činnosti, ve které je seberealizován, pokud v tom vidí, respektive cítí, vnitřní smysl (...), láska k činnosti vede k seberealizaci a k vnitřnímu růstu. A v té nejprvotnější podobě láska k životu uvnitř nás i mimo nás je lékem na všechny „choroby blahobytu“ (Jelínek, 2016, s. 23)“.

Opodstatněnost zvýšeného zájmu ve společenských vědách i pedagogice o problematiku prožívané životní smysluplnosti či její absence potvrzují v České republice v posledních letech mnohé výzkumy (Balcar, 1995a, 1995b; Tavel, 2007, 2009; Sobková, Tavel, 2010; Křivohlavý, 2004, 2006; Petrová, 2005 a, b, Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010; Křeménková, 2012; Křeménková, Novotný, 2015).

1. VYMEZENÍ VÝCHOZÍCH POJMŮ

1.1 Učitel

Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Přitom je však potřeba brát na zřetel, že pojem pedagog je obecnější kategorie, zahrnuje také pedagogické, avšak neučitelské profese.

V naší zemi je nutnou podmínkou výkonu profese vysokoškolská příprava učitele na Pedagogických fakultách (zahrnující obecně-pedagogickou přípravu a také odbornou přípravu, včetně didaktiky dané disciplíny).

Podle Spilkové a kol. (2016, online): „U nás učitelství stále setrvává na úrovni semiprofese (...), nejsou naplněny klíčové znaky skutečné profese, neexistuje profesní standard, etický kodex, profesní komora“. Podle Spilkové těžiště učitelovy činnosti spočívá v „plnění osnov“, tedy v předávání předepsaného a detailně popsaného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách.

Přitom v roce 2013 byl realizován Centrem pro výzkum veřejného mínění celorepublikový výzkum zabývající se prestiží povolání (Prestiž povolání 2013, online). Učitelská profese skončila na 4. a 5. místě a je tedy společensky vysoce ceněná. Současná teorie a výzkum klade důraz na pojetí učitele jako odborníka, důraz při definování podstaty profesionality učitele se zaměřuje na kompetence (Spilková, 2007, s. 342). Jak uvádí Spilková: „U nás zatím chybí výzkumy, které by v širších kontextech analyzovaly proměny v pojetí učitelské profese v měnících se sociokulturních podmínkách, které by formulovaly potřebné profesní role, profesní znalosti a kompetence učitelů i postoje etické kvality jejich osobnosti, jako východisko k proměnám přípravy učitelů.“ (Spilková, 2007, s. 339). Spilková zdůrazňuje, že profesionalizace vyžaduje nejen rozsáhlé znalosti teorie a umění jejich aplikace, ale také vysokou míru individuální svobody, autonomie a odpovědnosti spojené s etickou kvalitou učitelů.

1.2 Životní naplněnost a existenciální frustrace

Nový terapeutický přístup zaměřený na tematiku smyslu, logoterapii, vytvořil V. E. Frankl. Pohled na člověka doplnil o dimenzi duchovní jako schopnost nacházet a uskutečňovat smysluplné.

Logoterapie vnímá člověka jako bytost, která může svůj život do značné míry sama utvářet. Jeho nejhlubší motivací je vůle ke smyslu v životě. Člověk může za každé situace najít smysl tím, že vnímá a uskutečňuje nějaké hodnoty.

V. E. Frankl pojímá osobnost člověka ve třech dimenzích, tělesné, duševní a duchovní, za základní atributy lidského bytí pak považuje svobodu a zodpovědnost. Zdůrazňuje při tom dva bytostné znaky lidské existence: schopnost sebezpřesahu, sebetranscendenci a schopnost sebeodstupu (Frankl 1993, 1996). Smysl je pojímán jako individuální poselství každého jedince, jež spočívá především v tom, že jedinec vlastní život aktivně tvoří a využívá potenciálu konkrétní situace. Jinými slovy, je třeba, aby byl člověk schopný nacházet a následně i zažívat smysl v konkrétních činnostech a aktivitách, smysl života není vnímán jako jediná pravá substance, ale spíše jako „určitý způsob utváření situace“ (Frankl, 2006; Längle, 2002).

Franklova žačka, psycholožka E. Lukasová (1992), rozpracovala téma smyslu o prožívanou „životní naplněnost“ a její opak „existenciální frustraci“. Prožívaná smysluplnost je podle ní nezávislá na vnějších podmínkách, může být přítomna i za svízelných životních okolností, neovlivňuje ji příliš prožívání úspěchu jedince, spíše jeho schopnost nalezení a naplnění smyslu, schopnost otevřít se možnostem, které život nabízí, uskutečnit je a mít radost ze života. U opaku prožívané smysluplnosti „existenciální frustrace“ pak jde o varovné znamení, stav nouze, který na člověka naléhá, aby svůj život vedl smysluplněji a zaměřil se v něm spíše na autentické „bytí“ než na své pohodlí, materiální dostatek či naříkání na „osud“. Pokud však není existenciální frustrace včas rozpoznána, může vést k onemocnění „noogenní neurózou“ či „depresí“ (Balcar, 1995a).

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumu

Naše zkoumání si kladlo za cíl sledování vazby mezi mírou prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení a zvolenými osobnostními charakteristikami u souboru budoucích učitelů.

2.2 Výzkumný vzorek

Sledovaný soubor tvořili studenti učitelských oborů (bez specifikace ročníku) Pedagogické fakulty UP v Olomouci, ve věku 19 – 26 let, účastníci seminářů či přednášek z oblasti psychologie. Celkový počet studentů, kteří splnili stanovené podmínky, byl 109 respondentů.

2.3 Metodika zkoumání

Sběr dat

Testovacím materiálem byl Logo Test Elizabeth Lukasové, který má základy v prožívané smysluplnosti. Jejím protikladem je existenciální frustrace. Tyto v koncepty rozpracoval původně V. E. Frankl (Lukasová, 1992). Tento dotazník obsahuje jak kvantitativní, tak kvalitativní část.

Dále byl aplikován dotazník NEO pětifaktorový osobnostní inventář podle M. Hřebíčkové a T. Urbánka (převzatý podle NEO Five-Factor Inventory, P. T. Costy a R. R. McCrae, 1992). Do zkoumaného vzorku byli zahrnuti ti studenti, kteří oba testované materiály odevzdali.

Výzkumné aktivity

Na jaře roku 2016 byl realizován předvýzkum v rámci plánovaného širšího projektu věnovanému tématu životní naplněnosti. Analyzovanými prvky byli jednotliví studenti, u nichž jsme diagnosticky v interindividuálním a intraindividuálním porovnání zjistili míru existenciální zabezpečenosti či naopak existenciální ohroženosti jedince.

Na základě takto získaných výsledků bylo možné tvořit další výstupy pro výzkumné šetření, související s hledáním spojitosti mezi vybranými osobnostními rysy (extraverze – živost, introverze; - přívětivost, - svědomitost, - emocionální stabilita versus emocionální labilita; otevřenost neboli zájem o nové věci, uzavřenost).

Studentům byla zaručena anonymita a ochrana osobních dat.

3. ANALÝZA DAT

3.1 Statistické zpracování výsledků zkoumání Logo-testu

Tabulka č. 1 *Přehled celkového skóre Logo-testu*

Celkové skóre v Logotestu	Celkem počet respondentů	Procento %
Optimální úroveň prožívané smysluplnosti	42	38,5
Průměrná úroveň prožívané smysluplnosti	56	51,4
Nízká úroveň prožívané smysluplnosti	5	4,6
Velmi nízká úroveň prožívané smysluplnosti	5	4,6
Absence prožívané smysluplnosti	1	0,9
Součet	109	100

Respondentův získaný celkový skóre Logo-testu nám umožnil zjistit jeho míru „prožívané smysluplnosti“, nebo naopak míru ohrožení v podobě „existenciální frustrace“, neboli nedostatku prožívání smyslu ve vlastním životě. Z výsledků šetření (n = 109) vyplynulo, že 38,5 % studentů vykazuje velmi dobrou či nejvyšší úroveň prožívané smysluplnosti. U osob dosahujících této úrovně lze předpokládat, že i za nepříznivých životních podmínek si uchovávají vnitřní pevnost a integritu a budou schopny z nich vytěžit co nejpríznivější výsledek. Celkový skóre ve středním, průměrném pásmu znamená, že testovaný patří k lidem, kteří neprožívají ani mimořádně dobrou ani mimořádně nízkou úroveň prožívané smysluplnosti, a tak nejsou existenciálně aktuálně ohroženi. U průměrně skórujících osob lze předpokládat, že v současnosti jsou ve svém žití dostatečně vyrovnaní, avšak že si svou vyrovnanost v případech nečekaných starostí a těžkostí nemusí nutně zachovat. Tuto úroveň vykazovalo 51,4 % studentů.

Celkový skóre v pásmu nízké úrovně prožívané smysluplnosti (4,6 % studentů) znamená, že prožívaná smysluplnost respondenta je sporná, či ji vůbec postrádá. V tomto pásmu jsou normy ještě podrobněji rozlišené. Nízkou úroveň prožívané smysluplnosti je třeba pokládat za

diagnosticky vážný úkaz, respondent může být na hranici zvládání existenciální frustrace, což znamená vážné varování.

Velmi nízká úroveň prožívané smysluplnosti znamená přítomnost existenciální frustrace respondentů (4,6 %), která oslabuje jejich úspěšné zvládání každodenní reality.

Nejnižší úroveň prožívané smysluplnosti ukazuje na respondenta (0,9 % studentů), který nevidí svou existenci jako smysluplnou, nenalezl či postrádá smysl svého života, je ve svém životě krajně nespokojený a nešťastný. Diagnosticky takový výsledek poukazuje na přítomnost tzv. „noogenní neurózy“. Noogenní neurózy jsou životu nebezpečné, protože ochromují duchovní sílu člověka a tím oslabují i jeho schopnost sebeúdravy.

3.2 Statistické zpracování dat - vazba mezi výsledky osobnostního testu Big five a celkovým skóre v Logo-testu.

Pro statistické ověření výchozích předpokladů byla zvolena matematická korelační analýza. Porovnání proběhlo mezi výsledky osobnostního testu Big five a celkovým skóre v Logo-testu. Korelovali jsme výsledky pěti osobnostních rysů s výsledkem míry prožitku existenciálního naplnění u celé skupiny respondentů ($n = 109$). Výsledky shrnujeme v následné tabulce č. 2.

Při naší analýze jsme vycházeli ze skutečnosti, že čím nižší bylo celkové skóre respondenta v Logo-testu, tím intenzivnější životní naplněnost proband prožívá a naopak, čím vyšší bylo jeho celkové skóre, tím více roste jeho existenciální frustrace.

Předpokládali jsme, že míra prožívané životní naplněnosti bude vykazovat souvislost s osobnostními rysy zjištěnými pomocí metody Big five. Použité statistické hodnocení prostřednictvím korelační analýzy nám poskytlo základní informace, zda míra prožívaného smyslu vlastního života významně souvisí se sledovanými rysy osobnosti.

Tímto postupem jsme chtěli nahlédnout do možných interakcí zmiňovaných proměnných, avšak jsme si zároveň vědomi skutečnosti, že případně zjištěná vazba nás neopravňuje k závěru o hlubší příčinné souvislosti, k jejímuž odhalení a ověření by bylo potřeba dalších statistických postupů. Avšak vzhledem k charakteru sledovaných osobnostních proměnných a jejich determinacích zdrojů můžeme do jisté míry předpokládat, že se tyto sledované rysy s velkou pravděpodobností podílejí na míře prožívané smysluplnosti života. Konkrétně tedy byla zjištěná míra prožívané smysluplnosti života korelována s vybranými osobnostními proměnnými „Neuroticismus, Extraverze, Otevřenost vůči zkušenosti, Přívětivost a Svědomitost“.

Tabulka č. 2 *Korelace osobnostních rysů a míry prožívání smysluplnosti vlastního života*

Proměnná	Korelace s celkovým skóre Logo-testu N = 109
Věk	-,241 p = ,803
Neuroticismus	,2619 p = ,006
Extraverze	-,3122 p = ,001
Otevřenost v. zkušenosti	-,1121 p = ,246
Přívětivost	-,4034 p <,001
Svědomitost	-,3931 p <,001

Z tabulky č. 2 je patrné, že u celého vzorku probandů ($n = 109$) se jako statisticky významné prokázaly některé sledované vztahy (za významné považujeme korelace na hladině $p < ,05000$). Byla zjištěna významná záporná korelace mezi výsledky míry prožívané smysluplnosti v podobě celkového skóre a osobnostními rysy přívětivosti a svědomitosti probanda. Kladná korelace se pak projevila mezi mírou neuroticismu a velikostí skóre vypovídajícím o prožitku smysluplnosti života. Vzhledem k výše uvedené skutečnosti, že u použité metody platí vztah, čím vyšší celkové dosažené skóre, tím je prožitek smysluplnosti vlastního života problematičtější, tak můžeme v interpretaci dat shrnout, že čím jsou u respondenta silněji zastoupeny osobnostní rysy přívětivosti nebo svědomitosti, tím pozitivně vzrůstá jeho míra subjektivní naplněnosti života neboli existenciálního zakotvení. U osobnostního rysu neuroticismu pak platí opačný vztah, s nárůstem tohoto rysu klesá míra prožívané smysluplnosti vlastního života a obráceně.

Jako nevýznamné se ukázaly vazby mezi mírou existenciálního zakotvení a věkem, obdobně mezi mírou existenciálního zakotvení a osobnostními rysy extravertizace a otevřenosti vůči zkušenosti

4. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Smysluplnost vlastního života vnímá každý člověk zcela jedinečně. Jde o prožitek velmi podstatný vzhledem ke kvalitě života jedince, k jeho duševnímu zdraví i pracovnímu výkonu. Hlavní motivací výše uvedeného zkoumání bylo zjištění, jaká existuje míra prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení u budoucích učitelů a zda tato je ve vztahu s vybranými osobnostními rysy. Výsledky šetření prokázaly dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u 89,9 % respondentů.

Z výsledků našeho šetření ($n = 109$) také vyplývá, že 10,1 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u nichž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji postrádají vůbec. Tito lidé jsou existenciálně nezakotvení, jsou na hranici či trpí existenciální frustrací, v jednom případě pravděpodobně i „noogenní neurózou“. To samozřejmě jejich integritu a zralost osobnosti narušuje a lze předpokládat, že nutně potřebují oporu či pomoc zvenčí.

Podle Petrové (2005a, s. 6): „Dosavadní výzkumné studie prokazují, že prožitek smysluplnosti vlastní existence je velmi silným a nezastupitelným pozitivním faktorem v lidském životě“. Naopak trýznivý stav „smysluprázdnoty“ se projevuje prožitky nespokojenosti se životem, vnitřní prázdnoty, netečnosti, lhostejnosti, bezcílnosti i přesvědčením, že věci nemají žádný smysl (Petrová, 2005a, s. 7).

V našem výzkumném šetření byly u studentů dále sledovány vztahy mezi mírou jejich prožitku naplněnosti vlastního života a vybranými osobnostními rysy. Osobnostní rysy vykazaly v mnoha případech významnou vazbu se zmíněnou existenciální zakotveností našich probandů. I když z korelačních vztahů nelze konstatovat závěry o příčinném vztahu mezi sledovanými jevy, v našem případě si dovoluujeme předpokládat, že dané osobnostní rysy mohou výrazně působit na přístup či způsob jedince k sobě samému i světu, což podstatně ovlivňuje subjektivní prožitek životní naplněnosti či naopak přítomnost existenciální frustrace v podobě nízkého existenciálního zakotvení a pocitu problematického zvládání životní reality. Shrňme-li zjištěné výsledky, pak můžeme konstatovat že tyto jsou pro nahlédnutí do složité problematiky smysluplnosti života velmi přínosné. S jistou mírou zjednodušení můžeme konstatovat, že čím se u sledovaných mladých osob, budoucích učitelů, projevily osobnostní rysy přívětivosti a svědomitosti, tím také více respondenti prožívají život jako smysluplný a obráceně.

Přívětivost charakterizuje interpersonální chování. Nejvýraznější charakteristikou osob dosahujících vysokého skóre na této škále je altruismus. Z toho vyplývá, že čím větší prožívá student životní naplněnost, tím více přívětivý, a tedy altruistický je, nebo lze také říci, čím je přívětivější (altruističtější), tím více prožívá svůj život jako smysluplný. Takoví lidé mají pro

druhé pochopení, chovají se k nim laskavě a vlídně. Jsou vždy ochotni pomáhat a jsou přesvědčeni, že ostatní zase budou pomáhat jim. Mají sklon důvěřovat druhým lidem a dávají přednost spolupráci (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Podstata dimenze svědomitosti je v cílevědomosti, ctižádosti, pilnosti, vytrvalosti, systematičnosti. Jedná se o lidi disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Tyto sociálně žádoucí charakteristiky mají přímý vztah ke studijním a pracovním výkonům (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Naopak čím byla u budoucích učitelů našeho souboru silnější osobnostní proměnná neuroticismus, tím více klesala míra jejich prožitku životní naplněnosti a nebo, čím byl subjektivní prožitek smysluplnosti vlastní existence pozitivnější, tím byla u jedinců našeho souboru zjištěna nižší míra neuroticismu. Termín neuroticismus nelze v případě BIG five chápat jako psychiatrickou kategorii. Přesto lidé, kteří dosahují vysokého skóre neuroticismu, jsou psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Vysoké skóre ukazuje na neschopnost zvládat podněty a pokušení. Na rozdíl od emocionálně stabilních jedinců uvádějí častěji negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání. Snadno je lze přivést do rozpaků, cítí se zahanbeni, nejistí, nervózní, úzkostní, intenzivně prožívají strach, obavy nebo smutek. Jejich představy nekorrespondují s realitou, proto mají omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace. Emocionálně stabilní jedinci takové potíže nemají (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Role učitele klade důraz na integritu a zralost jeho osobnosti, díky které pak může působit jako reflektující praktik, jako facilitátor učení a výchovy. Dokáže využívat nejnovějších pedagogicko-psychologických poznatků ve výuce, usměrňuje socializaci vyučovaných, vede je k aktivitě a postupnému uvolňování ze závislosti na učiteli. Toto pojetí učitelské profese pro primární školu se u nás prosadilo v průběhu 90. let 20. století (Spilková, 1997).

Záleží také na osobní preferenci a uspořádání hodnot, na hodnotovém systému jak jednotlivce, tak celé společnosti.

Jelínek se vyjadřuje o současné společnosti takto: „Překonávání sebe sama, odříkání, pokora, prožitky nepohodlí, překonávání překážek ať již fyzických či psychických, to vše nám při špatně pochopeném blahobytu mizí ze životů a v konečném efektu to má za následek neekonomickou, ale jakousi duchovní krizi projevující se pochybnostmi o smyslu vlastního života (Jelínek, 2016, s. 22 – 23)“.

“Onu mimořádnou kvalitu „smyslu“ může životu člověka dávat jen něco, co jej samého přesahuje, čím jej člověk dává do služby ještě dalším účelům než jen těm v něm samém obsaženým – sebepřesahujícím hodnotám, uskutečňovaným třeba činnou tvorbou, žitým vztahem nebo zaujetím skutečného postoje“ (Balcar, 1995 a)“.

Téma smyslu v životě je analyzováno také ve vztahu s problematikou osobnosti (např. Balcar, 1995a; Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010), případně vybranými osobnostními rysy (např. Sobková, Tavel, 2010). Námětem řady studií (Tavel, 2006, 2009; Ondrušková, 2010; Křeménková, 2012) je v rámci pocíťování smyslu života rovněž vývojový kontext (děti, mládež, dospívající, mladí dospělí, staří lidé atd.).

Literatura

1. BALCAR, K. Životní smysluplnost a osobnost. *Československá psychologie*. 1995a, 39(6), 496 - 502. ISSN 0009-062X.
2. BALCAR, K. Standardizace dotazníku „Logo-test“ na vzorku studujících českých vysokých škol. *Československá psychologie*, 1995 b, 39(5), 400-405.
3. BLATNÝ, M., MILLOVÁ, K., JELÍNEK, M., OSECKÁ T. Životní smysluplnost: osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*. 2010, 54 (3), 225–234. ISSN 0009-062X.

4. FRANKL, V. E., LUKAS, E. S. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 2006 c. ISBN 80-729-5085-1.
5. FRANKL, V. E., LUKAS, E. S. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-729-5084-3.
6. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
7. HŘEBÍČKOVÁ, M., URBÁNEK, T. *Testování formou NEO pětifaktorového osobnostního inventáře* (převzatý podle NEO Five-FactorInventory, P. T. Costy a R. R. McCrae). Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-06-3.
8. HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN: 978-80-247-3704-1.
9. JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR P., PÍŠOVÁ, M., SLAVÍK J. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*. 2011, (4), 375 - 415. ISSN 2011-4669.
10. JELÍNEK, M. Špatně pochopený blahobyt. *Gymnasion*. Olomouc, 2016, 10 (18). ISSN 1214-603X.
11. KŘEMÉNKOVÁ, L., NOVOTNÝ, J. S. Role víry v prožívání smysluplnosti života u vysokoškolských studentů. *Psychologie a její kontexty*, 2015, 6(1), 79-95.
12. KŘEMÉNKOVÁ, L. The Way of Life from the Perspective of the Meaningfulness of Life as Perceived by College Students. In: KUBÁTOVÁ, H., eds. *Ways of Life in the Late Modernity*. 2012. Olomouc: UP, 163-193.
13. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 97-80-7367-726-8
14. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
15. LÄNGLE, A., LUKAS, E. S. *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-729-5037-1.
16. LUKASOVÁ, E. S. *Logoterapie ve výchově: aplikovaná existenciální analýza*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-717-8180-0.
17. LUKASOVÁ, E. *Logo-test. Zkouška k měření prožívané smysluplnosti a existenciální frustrace*. Chrudim, Mach, 1992.
18. PETROVÁ, A. *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia, 2005 a. ISBN 80-722-0244-8.
19. PETROVÁ, A. *Existenciální pojetí osobnosti a subjektivní prožívání smyslu života ve vztahu k pohlaví, věku a religiozitě*. (Habilitační práce). 2005 b. Olomouc, Univerzita Palackého.
20. Prestiž povolání. (online). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2013 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: [Http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)
21. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
22. SMÉKAL, V. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-729-5069-X.
23. SOBKOVÁ, P., TAVEL, P. Životní smysluplnost a emocionalita, *E - psychologie*, 4 (2), 12 - 20. Dostupné z: <http://www.e-psycholog.eu/clanek/88>
24. SPILKOVÁ, V. Cesty k profesionalizaci učitelství. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně: sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5046-8.

25. SPILKOVÁ, V. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*. 2007, 4, 338 - 348. ISSN 2336-2189.
26. SPILKOVÁ, V. Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy [online]., 1 - 10 (cit. 2016-07-04). Dostupné z: ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_promeny.doc
27. STANĚK, A., ŠPINER, D. Vybrané problémy etické výchovy pro učitele na druhém stupni základních škol a na školách středních [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2016-07-07].
28. TAVEL, P. Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla. Potřeba smyslu života. Přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života. 2007. Praha/Kroměříž: Triton.
29. TAVEL, P. Aktuálnost témy zmyslu života u dětí a mládeže a možnosti psychologické práce s ňou. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 2009, 16(1), 37-42.

Kontaktní údaje

Mgr. Miroslava Jirásková

PdF UP Olomouc, Katedra psychologie a patopsychologie

Žižkovo náměstí 5, 772 00 Olomouc

Tel: 603 446 108

Email: miroslavajiraskova@seznam.cz

Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty OU v Ostravě

Ústav pedagogických a psychologických věd FVP Slezské univerzity v Opavě.

Je zároveň externí školitelkou v doktorském studijním programu na PdF UP v Olomouci.

Tel: 604 382 970

Email: alena.petrova@upol.cz

VÝSKYT A CHÁPANIE PROBLEMATIKY ŠIKANOVANIA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V BANSKEJ BYSTRICI

OCCURENCE AND UNDERSTANDING OF THE ISSUES OF BULLYING IN PRIMARY SCHOOLS IN BANSKÁ BYSTRICA

Veronika Poláková

Abstrakt

Šikanovanie je veľmi závažný sociálno-patologický jav. Ide o formu agresie, s ktorou sa stretávame najmä v školskom prostredí, či už na základných alebo stredných školách. Cieľom výskumu bolo vytvoriť a otestovať reliabilný výskumný nástroj na zisťovanie toho, čo žiaci vnímajú ako šikanovanie, akú majú priamu skúsenosť so šikanovaním a kde sa najčastejšie stretávajú so šikanovaním. Vzorku (N=1147; návratnosť n = 913) tvorili žiaci z 10 základných škôl v Banskej Bystrici (6. - 9. ročník, spolu 60 tried). Dotazník obsahoval 5 otázok so škálovanými i uzavretými odpoveďami. Prostredníctvom prvých troch otázok sme zisťovali čo deti vnímajú ako šikanovanie, s akou formou šikanovania sa stretli a na akých miestach sa žiaci so šikanovaním stretávajú najčastejšie. Otázky 4 a 5 boli zamerané na intervenciu a prevenciu šikanovania. Štúdia bude obsahovať výstup z prvých troch otázok.

Kľúčové slová: Šikanovanie. Sociálno-patologické javy. Agresia. Agresivita. Násilie. Škola. Prevencia. Dotazník. Výskum. Intervencia

Abstract

Bullying is a very serious socio-pathological phenomenon. This is a form of aggression with which we meet especially in the school environment, whether in primary or secondary schools. The goal was to develop and test reliabilný research tool for determining what students perceive as bullying, what have direct experience with bullying and where bullying most often. Sample (N = 1147; return n = 913) consisted of pupils from 10 primary schools in Banska Bystrica (6th to 9th year, a total of 60 classes). The questionnaire included five questions with scaled and closed answers. Through the first three questions we investigated what children perceive as bullying, with what form of bullying met and which places pupils bullying encounter most often. Questions 4 and 5 were targeted for intervention and prevention of bullying. The study will include the output of the first three questions.

Key words: Bullying. Socio-pathological phenomena. Aggression. Aggressiveness. Violence. School. Prevention. Questionnaire. Research. Intervention

1. Šikanovanie ako sociálno-patologický jav

Sociálno-patologické javy (tiež označované ako sociálne deviácie, príp. sociálno-negatívne javy) sú jedným z najzávažnejších problémov súčasného spoločenského vývoja. V súčasnosti ako sociálno-patologické javy bývajú chápané predovšetkým:

1. alkoholizmus, drogové a iné závislosti vrátane patologického hráčstva (gambling)
2. členstvo v extrémistických skupinách a náboženských sektách, rasizmus, xenofóbia, prejavy násilia pri demonštráciách,
3. domáce násilie, chorobné prenasledovanie (stalking)
4. šikana v škole, na pracovisku, v sociálnych a výchovných inštitúciách voči klientom týchto inštitúcií (napr. seniorom, mládeži, duševne chorým (sexuálne

- obťažovanie (harasment) a pod.
5. prostitúcia, promiskuita, účasť na pornoprodukcii, kupliarstvo, komerčné sexuálne zneužívanie detí,
 6. hazardné hráčstvo, a to i také, ktoré nemá charakter patologickej závislosti,
 7. vandalizmus vrátane sprejerstva, násilie na štadiónoch, pouličné násilie,
 8. asociálnosť šírená prostredníctvom internetu a na tzv. sociálnych sieťach,
 9. samovraždy,
 10. korupcia, klientelizmus,
 11. vytváranie pouličných gangov, detí a mladistvých, tzv. subkultúry mládeže (mimo skinheads ešte napr. punk, graffiti, techno),
 12. bezdomovstvo.

V našom výskume sa zameriavame na šikanu v školách. Agresivita medzi deťmi je dnes častým javom. Či už ide o agresivitu v rodinnom prostredí, v škole alebo napríklad na ihrisku. Podstatným je vedieť odlišiť jednorazové prejavy agresivity od opakujúcich sa prejavov. Ak k prejavom agresívneho správania dochádza opakovane a sú cielené na jedno a to isté dieťa jedná sa už o šikanovanie. Je dôležité sledovať rozdiel medzi prejavmi a koncentráciou. Či už ide o dyadické interakcie medzi dvomi deťmi alebo prípady kedy jednotlivec útočí na skupinu alebo skupina na jednotlivca. Šikanovanie bolo považované skôr za jav, ktorý sa na školách vyskytuje len zriedka. Súčasné výskumy však preukazujú, že je šikanovanie v školách rozšírenejšie, než sa predpokladalo a že negatívne následky, ktoré dokáže spôsobiť obeť, môžu byť veľmi vážne a mať dlhodobý charakter (Kyriacou, 2005). Definícia šikanovania nie je dodnes jednoznačne vymedzená. Existuje niekoľko charakteristík tohto sociálno-patologického javu. Podľa Rolanda (Lines, 2007) je šikanovanie je dlhodobé násilie, fyzické alebo psychologické, vykonávané jednotlivcom alebo skupinou proti jednotlivcovi, ktorý nie je schopný sa brániť v aktuálnej situácii. Mellor (Lines, 2007) zas vymedzil akt šikanovania tak, že vzniká, ak sa jedna osoba alebo skupina snaží narušiť integritu inej osoby tým, že znovu a znovu hovorí, hanlivé alebo zraňujúce veci. Niekedy sú to bitky alebo kopanie ľudí alebo nútiť ich odovzdať peniaze. Osoba, ktorá je šikanovaná nevie zastaviť čo sa deje, a obáva sa, že sa to stane znovu. O šikanovaní nehovoríme v prípade keď dvaja ľudia približne rovnakej sily.

Každá z vyššie uvedených definícií je samozrejme správna pretože majú spoločné znaky. Avšak dôležitou ostáva periodicita. Olweus zdôraznil, že šikanovanie prebieha opakovane a určitý čas, na rozdiel od príležitostných, jednorazových prejavov agresie s cieľom zdôrazniť jej systematický charakter. Zdôrazňuje tiež, že šikanovanie sa deje vo vzťahoch kde je asymetrické rozdelenie moci. Rozdelenie moci môže poukazovať na rozdiely vo fyzických alebo duševných schopnostiach, alebo môže ísť o nesúmerné rozdelenie počtu slabších a silnejších jedincov. Vzhľadom k tomu, sa šikanovanie často objavuje bez provokácie a Olweus ho považuje za formu zneužívania. Obeťou šikanovania je teda podľa neho ten kto je vystavený opakovane v priebehu času negatívnym akciám – útokom zo strany jedného alebo viacerých študentov (Schott, 2008). Obeťou sa najčastejšie stáva osamelý, citlivý či plachý žiak, ktorý má nízke sebavedomie a len veľmi ťažko sa presadzuje v kolektíve. K rizikovým skupinám patria aj deti, ktoré trpia telesným alebo mentálnym handicapom a tiež výrazne odlišné deti (napr. obéznejšie deti a pod). Obeťou sa však môže stať i dieťa, ktoré provokuje a dráždi ostatné deti ako napr. keď v niečom naopak veľmi vyniká (Emmerová, 2011).

1.1 Formy šikanovania

Foriem šikanovania je mnoho, záleží z akého hľadiska sa na tento negatívny jav pozeráme. Najčastejšie rozlišujeme šikanovanie fyzické, psychické, zmiešané a novú, modernú formu, ktorou je kyberšikana - špecifická forma psychickej šikany. V základných školách sa najčastejšie stretávame so šikanovaním priamym - posmešné poznámky na adresu dieťaťa, provokujúce

poznámky, hrubé žarty, ponižovania či príkazy, ktoré dostáva od iných detí, ale aj naháňanie, strkanie, údery, kopance, ktoré nemusia byť silné, ale obeť ich nevracia. Zaraďujeme sem aj bitky, v ktorých je jeden z účastníkov slabší a snaží sa uniknúť. Šikanovaním nepriamym rozumieme vylúčenie dieťaťa z kolektívu, šírenie hanlivých nepravdivých informácií (Škorvánková, 2014).

Často krát sú však ataky na osobnosť a psychickú stránku dieťaťa omnoho bolestivejšie ako tie fyzické a majú devastačné následky pretože ovplyvňujú ďalšie sociálne fungovanie jedince v negatívnom zmysle.

Hamranová (2003) vo svojej publikácii uvádza nasledovné podoby šikanovania:

- a) *fyzické násilie* – ide o spôsobovanie bolesti a zranení (strkanie, bitie, kopanie, údery nejakým predmetom a pod.)
- b) *verbálne útoky* – prejavujú sa používaním nadávok, hanlivých prezývok, ponižovaním, výsmechom a iné
- c) *spôsobovanie materiálnych škôd* – branie peňazí, vecí, poškodzovanie vecí, odevov...
- d) *sociálna manipulácia* – izolácia, ignorovanie, vylúčenie zo skupiny
- e) *znervózňovanie, vyhrážanie a ohrozovanie*
- f) *vynucovanie si služieb, rozkazovanie*

Šikanovanie v akejkoľvek forme je v rade prípadov trestnou činnosťou. Veľa krát ho učitelia ani rodičia tak nevnímajú čo vyplýva z nedostatočnej informovanosti o tomto probléme. Šikanovanie však v právnom smere podľa Závodskej (2003) napĺňa skutkovú podstatu:

- Trestného činu obmedzovania osobnej slobody
- Trestného činu vydierania
- Trestného činu lúpeže
- Trestného činu znásilnenia a trestného činu pohlavného zneužívania
- Trestného činu ublíženia na zdraví
- Trestného činu poškodzovania cudzej veci

Skutkovú podstatu trestných činov pritom nemusí spĺňať len fyzická alebo psychická forma šikanovania. Pri šikanovaní však ide o hrubé porušovanie ľudských práv.

2. Šikanovanie v školskom prostredí

Škola plní voči spoločnosti niekoľko funkcií a jednou z nich je aj výchovná funkcia. Práve v jej duchu je potrebné venovať zvýšenú pozornosť problematike šikanovania a najmä tomu aké má následky. Čím dlhšie tento sociálno-patologický jav trvá tým sú jeho dôsledky vážnejšie. Rôznymi preventívnymi opatreniami však môžeme výskytu šikanovania predchádzať. Podľa Metodického usmernenia č. 7/2006-R k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach (s. 1) „*šikanovaním rozumieme akékoľvek správanie žiaka alebo žiakov, ktorých zámerom je ublíženie inému žiakovi alebo žiakom, prípadne ich ohrozovanie alebo zastrasovanie. Ide o cielené a opakované použitie násilia voči takému žiakovi alebo skupine žiakov, ktorí sa z najrôznejších dôvodov nevedia alebo nemôžu brániť.*“ Príčiny vzniku šikanovania sú rôzne. Keďže sa náš výskum týka základných škôl teoreticky si ozrejmime príčiny súvisiace so školou.

2.1 Príčiny súvisiace so školou ako systémom

Do tejto kategórie zaraďujeme školu ako celok, učiteľov – osobnosť, výchovno-vzdelávacie postupy, mieru tolerovania agresie a iné. Kováčová (Lachytová, 2011, s.18) uvádza, že „*nepriaznivá klíma s dlho pretrvávajúcou agresiou, ľahostajnosťou zo strany učiteľov, nedostatočnou komunikáciou a nezáujmom o problémy žiakov pôsobí negatívne na vzťahy v triedach a je podhubím pre vývin šikanovania, keďže ochota riešiť prvotné príznaky pedagogickými zamestnancami v negatívne ladenej školskej klíme zlyháva.*“ Ku vzniku šikanovania do určitej miery prispievajú aj výchovné postupy a štýly učiteľov a spôsoby ako žiakom prejavujú svoju autoritu. Medzi žiakmi v triede vzniká hostilné správanie aj v prípade

ak učiteľ prehliada prejavy ubližovania, alebo hneď nerieši takéto správanie medzi žiakmi či dokonca takéto prejavy žiakov podporuje len aby si u detí zvýšil obľúbenosť.

2.2 Príčiny súvisiace so školskou triedou ako systémom

Medzi takéto príčiny zaradujeme predovšetkým formujúci sa kolektív v triede, vývin a dynamiku vzťahov medzi spolužiakmi klímu triedy a jej charakteristiky. K šikanovaniu v triede často dochádza z toho dôvodu, že vzťahy sú disharmonické, v kolektíve sa objavuje ľahostajnosť, neochota si navzájom pomáhať, neschopnosť učiteľov zasiahnuť do konfliktu medzi žiakmi už v zárodku. V triedach, v ktorých prebieha šikanovanie je zaužívané rozdelenie žiakov na silných a slabých a medzi oboma týmito skupinami vzniká akýsi vzťah, ktorý je dlhodobý a s narastajúcou závažnosťou sa mení na vzťah závislosti medzi obeťou a agresorom.

3. Výskum

Cieľom výskumu bolo vytvoriť a otestovať reliabilný výskumný nástroj na zisťovanie toho, čo deti vnímajú ako šikanovanie, akú majú priamu skúsenosť so šikanovaním a kde sa najčastejšie stretávajú so šikanovaním. Zároveň bolo cieľom zistiť, kto by mal podľa nich riešiť výskyt šikanovania na škole. Existuje niekoľko štúdií, v ktorých sú interpretované výsledky výskumov v oblasti šikanovania (napr. Thornberg). Pri všetkých výskumoch bola použitá dotazníková metóda. Dotazníky, ktoré boli použité vo výskumoch sa zameriavali najmä na výskyt šikanovania, formy šikanovania, taktiež na intenzitu šikanovania a na miesta kde sa šikanovanie deje najčastejšie. Výsledky však boli väčšinou analyzované prostredníctvom aritmetického priemeru, ktorý skresľuje výsledky nakoľko sa získané dáta nekódujú a odpovede sa tak neanalyzujú individuálne. Zostavenie dotazníka bolo inšpirované výskumom PhDr. Kataríny Bradovej s názvom „Šikanovanie na 2. stupni základných škôl v Banskobystrickom kraji“ uverejnenom v časopise *Prevencia* (2/12).

3.1 Metodológia

Výskum sme realizovali prostredníctvom dotazníkovej metódy. Dotazník sa skladal z 5 otázok (obr. 1). Typy položiek dotazníku:

Prosím Vás o odpoveď na niekoľko otázok. Prieskum je anonymný, takže prosím nikde nepíšte Vaše meno. Do horného pravého rohu napíšte len triedu (napr. 5.A).

Vaše pohlavie ☐ chlapec ☐ dievča

1) Aké konanie považujete za šikanovanie?

1a) Keď sa mi niekto vymieňa ☐ áno ☐ nie

1b) Keď mi niekto berie veci ☐ áno ☐ nie

1b) Keď ma niekto soti na zem ☐ áno ☐ nie

1b) Keď ma niekto bije ☐ áno ☐ nie

2) Stretili ste sa alebo ste videli

2a) nadávkami, vymenovanie, vyhrádzanie ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

2b) kopanie, striekanie, udieranie ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

2c) zále maľby, čiaru, stany ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

3) Kde ste sa stretli so šikanovaním

3a) v dani ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

3b) v triede ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

3c) na chodbe cez postávk ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

3d) na WC ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

3e) pred školou ☐ veľmi často ☐ často ☐ občas ☐ málokedy ☐ nikdy

4) Komu by ste to povedali, keby Vás niekto šikanoval?

4a) mame alebo otcom ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

4b) učiteľke ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

4c) kamarátke alebo kamarátovi ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

5) Kto by podľa Vás mal takéto situácie v škole riešiť?

5a) triedna učiteľka ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

5b) výchovná poradkyňa ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

5c) psychologička ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

5d) sociálna pedagógka ☐ vždy ☐ asi áno ☐ možno ☐ asi nie ☐ nikdy

Obr. 1

- Dischotomické: (jednoznačná odpoveď)
 - áno - nie
- Škálované: (výber z 5 hodnôt)
 - veľmi často -často -občas -málokedy -nikdy

Pri analýze dát boli použité viacúrovňové modely. Viacúrovňové modely (niekedy sa nazývajú aj hierarchickými modelmi alebo modelmi so zmiešanými efektami – mixed effects models) sú založené na tom, že predpokladajú nejaké zoskupenia v údajoch. Dá sa to povedať aj tak, že je porušený predpoklad nezávislosti chýb: klasické regresné modely predpokladajú, že chyby sú navzájom nezávislé – jedna odpoveď nie je nijakým spôsobom ovplyvnená (predikovateľná) druhou odpoveďou. Tieto modely sa nazývajú viacúrovňovými (multilevel) alebo hierarchickými preto, lebo môžu mať rôzny počet a typ random faktorov. V našom prípade sme zbierali údaje o žiakoch. Žiaci sú zoskupení v triedach (1. úroveň), triedy sú zoskupené v školách (2. úroveň), školy môžu byť zoskupené v sídlach (3. úroveň). V tomto prípade máme dočinenia s klasickou „zahnízenou“ (nested) štruktúrou: každá trieda teda patrí do jednej školy, jednej obce, jedného regiónu, z čoho vyplýva, že sa neprelínajú.

3.2 Výsledky a analýza dát

Po analýze všetkých dát sme prišli k nasledovným výsledkom:

Proporcie odpovedí na otázky:

Čo považujete za šikanovanie?

Položky	áno	nie
Ked' sa mi niekto vysmieva	66%	34%
Ked' mi niekto berie veci	60%	40%
Ked' ma niekto sotí na zem	72%	28%
Ked' ma niekto bije	92%	8%

Obr. 2

Ako vidieť, veľká časť detí nepovažuje za šikanovanie „bratie vecí“, a ich značná časť ani fyzický útok či vysmievanie. Naproti tomu bitie za šikanovanie považuje veľká väčšina z nich.

Formy šikanovania sú rôzne, áno, ale rôzne je aj chápanie detí čo je ešte pre ne vtipné a kde je hranica kedy už ide skutočne o útoky v akejkoľvek forme. Pri overovaní či sa deti stretli so šikanovaním sme použili 3 otázky s ordinálnymi odpoveďami veľmi často / často / občas / málokedy / nikdy.

Proporcie odpovedí na otázky:

Stretli ste sa alebo ste videli:

Položky	Veľmi často	Často	Občas	Málokedy	Nikdy
Nadávkky, vysmievanie, vyhrážanie	15%	20%	33%	23%	9%
Kopanie, strkanie, udieranie	9%	15%	24%	35%	17%
Zlé maily, chaty, statusy	5%	7%	16%	28%	45%

Obr. 3

Ako vidieť, značná časť detí sa stretla so šikanovaním najmä v priamej verbálnej podobe (35 % detí veľmi často alebo často), či v priamej fyzickej podobe (24 % veľmi často a často, ďalších 24 % občas). Naproti tomu kyberšikana je oveľa menej rozšírená: až 73 % detí sa s ňou stretlo málokedy alebo nikdy.

Pri overovaní toho kde sa deti najčastejšie stretli so šikanovaním sme použili 5 otázok, s ordinálnymi odpoveďami veľmi často / často / občas / málokedy / nikdy.

Proporcie odpovedí na otázky:

Kde ste sa stretli so šikanovaním

<i>Položky</i>	<i>Veľmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Málokedy</i>	<i>Nikdy</i>
V šatni	3%	5%	13%	24%	56%
V triede	7%	13%	22%	30%	28%
Na chodbe cez prestávku	4%	6%	17%	26%	48%
Na WC	2%	4%	7%	17%	71%
Pred školou	6%	9%	19%	26%	40%

Obr. 4

Ako vidieť, najčastejšie sa deti stretávajú so šikanovaním v triede, najmenej často na WC. Pred školou a na chodbe cez prestávku sa šikanovanie vyskytuje častejšie než v šatni, hoci menej často než v triede.

4. Budúci výskum

Pre náš budúci výskum je relevantné skúmať sociálne kontexty, ktoré majú vplyv na vznik šikanovania. Jeden zo sociálnych kontextov je socioekonomický status rodiny, z ktorej dieťa pochádza. Trieda je sociálnou skupinou, v ktorej vládne určitá hierarchia. Sú žiaci, ktorí môžu byť dominantnejší a naopak i slabší jedinci na "chvoste" skupiny. Na umiestnenie dieťaťa v takejto hierarchii môže mať vplyv práve socioekonomický status rodiny, z ktorej dieťa pochádza.

Socioekonomický status sa často chápe ako kombinácia vzdelania, príjmu a zamestnania. Obyčajne je koncipovaný ako sociálne postavenie alebo trieda či vrstva jednotlivca alebo skupiny. Je relevantný pre všetky oblasti správania a spoločenské vedy, vrátane výskumu, prax či vzdelania. Najčastejšie výskumníci kombinujú príjem, vzdelanie a profesijné postavenie do zloženého indexu socioekonomického statusu. Iní výskumníci sú ohrození nedostatkom dokonalkej korelácie medzi rôznymi faktormi, ako aj možnosťou, že odlišné aspekty socioekonomického statusu môžu hrať rôzne úlohy v produkcii životných výsledkov a preto je potrebné skúmať samostatne rôzne hospodárske a sociálne faktory (Lawson et al., 2005).

Primerane statusu rodiny je prispôsobené aj uspokojovanie potrieb dieťaťa. Deti z takýchto rodín napríklad nemôžu nosiť značkové oblečenie, značkové topánky alebo mať najnovšie telefóny pretože si to ich rodičia nemôžu dovoliť. Kolektív, jednotlivec alebo skupina môže také dieťa považovať za „divné“ alebo za „loosera“. A tak sa môže stať terčom posmeškov aj napríklad práve kvôli svojmu vonkajšiemu vzhľadu pretože výzorom nezapadá do kolektívu. Nie je to však podmienka. Môže nastať opačná situácia, kedy sa obeťou šikanovania stane práve dieťa s vyšším socioekonomickým statusom. Preto považujeme za vhodné v ďalšom výskume preskúmať túto oblasť a skutočnosť nakoľko má vplyv na výber obete. Nie je vylúčené, že deti z chudobnejších rodín alebo deti žijúce so slobodným rodičom sú vo väčšom ohrození, pretože deťom z neúplných rodín s nízkym socioekonomickým statusom nie sú rodičia schopní poskytnúť materiálne zdroje potrebné pre obohatenie vývojových skúseností a tiež nie sú veľakrát schopní venovať im čas na poskytnutie verbálnej a emocionálnej citlivosti.

Ďalšou oblasťou, ktorej sa bude náš budúci výskum venovať sú genderové rozdiely v kontexte prejavov šikanovania. Vzhľadom na fakt, že výskyt šikanovania silne súvisí s tým, ktorú triedu dieťa navštevuje je relevantné preskúmať aj zloženie sociálnej skupiny. Okrem socioekonomického statusu je potrebné preskúmať i genderové rozdiely. Niektoré výskumy ukázali, že u dievčat sa vyskytuje častejšie relačná agresia než u chlapcov. Napriek svojej všade prítomnosti v každodennom živote detí, spor alebo konflikt je často bagatelizovaný na hodnotení ženskej spoločenskej organizácie. Dievčatá sú zobrazované ako inkluzívne (Maltz&Borker, 1982), (Leaper, 1991), alebo "kooperačné a rovnocenné" (Maccoby, 1998, s. 46). V ostrom kontraste k paradigmám, ktoré tvrdia, že ženy sú socializované byť nekonfliktnejšie, etnografického diela Goodwinovej (1990), sociologické štúdie priateľstva

dievčat (Adler&Adler, 1998; Eder, 1995; Eder&Halinan, 1978), nedávne štúdie dievčat v psychologickú literatúru (Crick a Grotpeter, 1995), rovnako ako nedávne hodnotenie dievčenskej agresie pre laické publikum (Chesler, 2001; Simmons, 2002; Talbot, 2001; Wiseman, 2002; White, 2002) diskutovali o formách dievčenskej "alternatívnej" alebo "relačnej agresie". Tento jav je definovaný ako „*cielené prerušenie priateľstva alebo prijatie s cieľom ublížiť druhému*“ (Crick&Grotpeter, 1995, s. 719). K správaniu spojenému s relačnou formou agresie patrí napríklad „*trestanie niekoho prostredníctvom ignorovania, alebo s použitím negatívnej reči tela alebo tváre či sabotovaním niečích vzťahov alebo hrozbami o ukončení priateľstva pokiaľ dotýchny/á nesúhlasí s požiadavkami druhého/hej*“ (Simmons, 2002, s. 21). V rozpore s populárnym presvedčením, že priama verbálna agresia je častejšia u chlapcov ako u dievčat, nedávne práce Rigbyho (1998, s. 50) tvrdia, že boli nájdené len malé rozdiely medzi pohlaviami. Významné rozdiely medzi pohlaviami čo sa týka foriem sociálneho vylúčenia boli nájdené v štúdiách (Cairns et al. 1989). Tieto štúdie sledovali 695 mladých ľudí v období dospievania (vo veku 9-17) v Severnej Karolíne. Cairns a Cairns (1986, s. 323) zistili, že u dievčat bolo hlásených viac prípadov spoločenského vylúčenia a ostrakizmu v ranej puberte¹.

Pri chlapcoch sa častejšie než pri dievčatách stretávame s verbálnymi či fyzickými útokmi. Postavenie mužov v spoločnosti rozpracoval P. Bourdieu. Hlavnou problematikou sociálnej teórie bolo podľa Bourdieuho objasniť proces, prostredníctvom ktorého sú objektívne sociálne štruktúry v procese socializácie (Bourdieu, 1984, str. 467). Bourdieuho viacúrovňové poňatie sociologického vysvetlenia a jeho pozornosť venovaná otázkam, ako tento štýl vysvetľujúceho rozboru možno aplikovať medzi jednotlivé telesné a duševné štruktúry a makrolevel sociálnych štruktúr je doposiaľ nedostatočne využívaný. Keď sa zameriame vyslovene len na mužské pohlavie a získavanie prestíže podľa Bourdieuho je výsadou mužstva, že „*mužnosť potrebuje druhých mužov aby ju v jej pravej povahe aktuálneho či potenciálneho násillia ocenili a aby potvrdili jej príslušnosť ku skupine „pravých mužov*“². Poslednou oblasťou, ktorou sa bude budúci výskum v kontexte šikanovania zaoberať je obľúbenosť a jej vplyv na výber obete.

Výskum vzájomných vzťahov v sociálnej skupine, ktorý realizovali Dijkstra, Lindenberg a Veenstra (2008) preukázal, že správanie - prijatie alebo odmietnutie - sa mení v súlade s normou správania sa v skupine rovesníkov alebo v triede. Vo väčšine podobných štúdií, vedci vychádzali z person-group modelu odlišností Wright et al. (1986). Tento model predpokladá, že negatívne sociálne správanie, ako je agresia s väčšou pravdepodobnosťou vedú k negatívnym vzájomným hodnoteniam, kedy tieto spôsoby správania nie sú normatívne vo vzájomnom kontexte. To znamená, že deti budú odmietnuté, ak sa ich správanie nepodobá alebo sa odchyľuje od noriem skupiny.

Adolescenti, ktorí majú v skupine vyššie postavenie medzi rovesníkmi majú aj väčšiu silu a schopnosť ovplyvňovať svojich rovesníkov či už priamo alebo nepriamo. V spomínanej štúdii vedci skúmali šikanovanie ako správanie populárnych dospievajúcich v role agresorov a taktiež šikanovanie ako správanie nepopulárnych dospievajúcich v triede v role obetí. Ukázalo sa, že šikanovaný jedinec mal negatívny vzťah k uznaniu v rovesníckej skupine a bol vylúčený z rovesníckej skupiny. Výsledky tejto štúdie teda naznačujú, že práve šikanujúce správanie populárnych adolescentov v triede malo vplyv na spôsob šikanovania ostatnými členmi skupiny.

5. Záver

Šikanovanie na základných školách je v súčasnosti aktuálnym problémom. Cieľom tejto štúdie bolo priblížiť si problematiku šikanovania a prostredníctvom realizovaného výskumu zistiť aký je jeho súčasný stav na základných školách v Banskej Bystrici. Dospeli sme k

¹ GOODWIN, M. H. (2002). Exclusion in girls' peer groups: ethnographic analysis of language practices on the play ground. In. *Human Development* 45: 392–415.

² BOURDIEU, P., 2000. Nadvláda mužov, UK : Praha 2000, s. 145 ISBN 80-7184-775-5

záveru, že žiaci vybraných škôl pod pojmom šikanovanie chápu najmä také ataky, pri ktorých dôjde k fyzickému kontaktu. S fyzickou formou šikanovania sa však stretla len menej než polovica z oslovených respondentov. Naopak verbálne útoky sa na školách vyskytli oveľa častejšie. Nie vždy však považujeme nadávky alebo zosmiešňovanie za šikanovanie. Musí ísť o dlhodobé a opakujúce sa útoky. Ďalším zistením bolo, že šikanovanie sa vyskytuje najmä v miestach kde je slabý pedagogický dozor ako napríklad pred školou, cestou do školy alebo zo školy, či na chodbách cez prestávky. Kontrastom k týmto zisteniam je fakt, že sa veľmi často vyskytuje v triede a to práve preto lebo ide o uzavretú sociálnu skupinu, ktorá má svoje hierarchické usporiadanie a svoje vlastné pravidlá. Pre náš budúci výskum bude relevantné skúmať sociálne kontexty, ktoré môžu mať vplyv na vznik šikanovania (socioekonomický status, tlak skupiny, obľúbenosť a pod.) priamo vo vybranej triede.

Zoznam literatúry:

1. BOURDIEU, P., 2000. Nadvláda mužov, UK : Praha 2000, s. 145 ISBN 80-7184-775-5
2. DIJKSTRA, K., J., LINDENBERG, S., VEENSTRA, R., 2008, Beyond the Class Norm: Bullying Behavior of Popular Adolescents and its Relation to Peer Acceptance and Rejection, In. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Springer US, 2008, ISSN: 1573-2835
3. EMMEROVÁ, I., Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí. Banská Bystrica : 2011, 150 s. ISBN 978-80-554-0212-4 2
4. GOODWIN, M. H. (2002). Exclusion in girls' peer groups: ethnographic analysis of language practices on the play ground. In. *Human Development* 45: 392–415.
5. KALISKÁ, L., 2003, Násilie v rodine a škole - monografia štúdií a príspevkov z odborného seminára, Nitra : UKF, 2003 s. 132 ISBN 80-8050-611-6
6. KYRIACOU, CH., Řešení výchovných problémů ve škole. Praha : Portál. 2005. ISBN 80-7178-945-3
7. LACHYTOVÁ, L., 2011, Sociálna patológia, Prešov : ISM, 2011, s.132 ISBN 978-80-893-72-33-1
8. LAWSON, M. G., HOOK, J. C., HACKMAN, D. A., FARAH, M. J., 2005, Socioeconomic Status and Neurocognitive Development: Executive Function: Neurodevelopment, and Translational Research. In. *American Psychological Association Press* s. 1-28
9. LINES, D. (2007). The Bullies: Understanding Bullies and Bullying. 2007, Jessica Kingsley Publishers, London UK, s. 224 ISBN – 13: 978-1-84310-578-7
10. Metodické usmernenie č. 7/2006-R z 28. marca 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach
11. SCHOTT M. R., SONDERGAARD D. M. (2008). New Perspectives on Bullying. Cambridge University Press : Clays UK s. 480 ISBN 978-1-107-02776-3
12. ŠKORVÁNKOVÁ, 2014. Formy a prevencia šikanovania. In. *zsrabca* [online]. 2014, [cit. 2015–12-03]. Dostupné na internete: http://zsrabca.edupage.sk/blog2/?jwid=jw1&bid=blog2&wid=jw1_comp_HBox_0_BlogModule_0&g=comp_HBox_0_BlogModule_0&bid=blog2&aid=8

Kontakt

Mgr. Veronika Poláková
 Doktorand, Ústav sociálnej antropológie
 Fakulta sociálnych a ekonomických vied
 Mlynské Luhy 4
 82105, Bratislava
 mgr.polakovaSP@zoznam.sk, 0918 750 284

TRESTY V RODINNEJ VÝCHOVE A FORMOVANIE MORÁLNYCH POSTOJOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A NEMECKEJ SPOLKOVEJ REPUBLIKE

PUNISHMENT IN FAMILY EDUCATION AND MORAL ATTITUDES IN SLOVAK REPUBLIC AND FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

Lujza Koldeová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou hodnotenia správania prostredníctvom trestov. Je zameraný na oblasť aplikácie trestov v prostredí rodiny z hľadiska preferencie istej typológie trestov, frekvencie trestania, dôvodov a účinnosti trestov v súvislosti s formovaním morálnych postojov detí a mládeže. V príspevku prezentujeme výsledky empirického výskumu, ktorý sme realizovali v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.

Kľúčová slova: *výchova, rodinná výchova, trestanie, typológia trestov, frekvencia trestania, dôvody udelenia trestu, účinnosť trestov, morálka, morálne postoje.*

Abstract

This paper deals with the problematic of behaviour evaluation through punishment. It is aimed at punishing in family environment from the aspect of preferences regarding punishment types, their frequency, reasons and effect. It shows the results of empirical research which was realised in the Slovak Republic and the Federal Republic of Germany.

Key words: *education, family education, punishment, types of punishment, the frequency of reasons of punishment, efficiency of punishment, moral, moral attitudes.*

1 ÚVOD

Výchovné pôsobenie rodičov na deti sa realizuje pomocou rôznych výchovných metód. Základnou metódou negatívneho hodnotenia v rodinnej výchove sú tresty. Ich použitie vždy závisí od konkrétnej situácie, od osobnosti vychovávateľa a vychovávaného, od ich vzájomného vzťahu a výchovných podmienok.

Trest je pojem, ktorý sa uplatňuje vo viacerých vedných odboroch, napríklad vo filozofii, v sociológii, psychológii alebo v pedagogike. Každá z týchto vied chápe pojem trest odlišne, v závislosti od svojho predmetu skúmania. Všeobecne sa trest definuje ako negatívny dôsledok istej činnosti alebo správania. V najširšom zmysle môže byť trestom frustrácia ktorejkoľvek z aktualizovaných potrieb človeka. (Geißler, 2006) Vo výchovnom procese sa chápu tresty v užšom zmysle ako zámerne navodené následky nesplnenia určitých požiadaviek. (Bastian, 1995)

Pedagogika definuje trest ako negatívne hodnotenie správania, ktorým vychovávateľ vyjadruje nesúhlas s istým správaním a zároveň podporuje žiaduce správanie. (Uhl, 1997)

Cieľom negatívneho hodnotenia pomocou trestov je upozorniť na nedostatky v správaní alebo na nedodržiavanie a porušovanie mravných noriem a pravidiel alebo nesplnenie stanovených požiadaviek. Správne aplikovaný trest by mal dieťa nabádať k náprave správania a konania. Hlavným cieľom trestov je usmerniť správanie dieťaťa vo výchovnej situácii spoločensky žiaducim smerom na základe negatívneho zážitku u dieťaťa, ktorý je následkom jeho správania. (Matějček, 2007)

Vnímanie trestu závisí od hodnotového systému človeka a jeho sociálneho prostredia, od vzájomného vzťahu morálnych noriem a hodnôt človeka a prostredia k univerzálne platným hodnotám celej spoločnosti. Trestom nie je to, čo rodičia ako trest pre dieťa vymyslia, ale to, čo dieťa ako trest prijíma a prežíva. Je to výrazne ovplyvnené individualitou dieťaťa, niekedy dokonca môže nastať paradoxná situácia, že trest bude pre dieťa „odmenou“. (Matějček, 2007)

Z hľadiska formovania správania a morálneho vedomia dieťaťa plnia tresty plnia vo výchove viaceré funkcie:

Informačná funkcia

Trest poskytuje dieťaťu spätnú väzbu v zmysle konštatovania nesprávnosti jeho správania. Na základe aplikovaného trestu je dieťa informované o tom, že jeho správanie nie je v súlade so stanovými požiadavkami a nemalo by sa opakovať. (Hrabal et al., 1989)

Význam trestu je nielen v zastavení nevhodného správania a zabránení jeho opakovaniu v budúcnosti, ale správny trest by mal dieťaťu ukázať žiaduce správanie. (Uhl, 1997)

Motivačná funkcia

Základnou funkciou trestu je zabrániť opakovaniu nežiaduceho správania. Ak určité správanie pravidelne sprevádza nepríjemný zážitok, je predpoklad, že dieťa sa v budúcnosti bude snažiť vyhnúť takémuto správaniu a nebude ho opakovať. Trest vytvára motivačný konflikt pozitívneho a negatívneho pôsobenia a dieťa sa musí rozhodnúť medzi nežiaducim správaním i za cenu potrestania a medzi žiaducou činnosťou bez následného potrestania. (Hrabal, 1989)

Motivačné účinky trestov významne vplyvajú na morálku dieťaťa, na jeho morálne vedomie a determinujú jeho morálne postoje.

Negatívne vyjadrenie osobného vzťahu

Negatívne hodnotenie obsahuje aj vyjadrenie emocionálneho vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným. Trestom rodičia vyjadrujú osobnú nedôveru, sklamanie a poukazujú na neperspektívnosť vzájomného vzťahu.

Trest vyvoláva pocit odcudzenia medzi dieťaťom a vychovávateľom za predpokladu, že dieťa si je vedomé svojho priestupku a prežíva vinu. Bez uvedomenia si nevhodnosti svojho správania bude trest pre dieťa znamenať len násilie a pomstu a dieťa ho nebude vnímať ako spravodlivý. (Matějček, 2007)

Dieťa musí vedieť, že aj trestajúci rodič ho má stále rád, hoci s jeho momentálnym správaním nesúhlasí.

Vnímanie trestov a ich účinnosti je výrazne determinované vekom dieťaťa. Z tohto hľadiska rozoznávame tri stupne vnímania trestov dieťaťom (Čečetka, in Žilínek, 1998):

- Trest ako zastrašenie. V raných obdobiach plnia tresty zastrašovaciu funkciu. Tresty vyvolávajú nepríjemnú, negatívnu predstavu, ktorá má odradiť dieťa od nevhodného správania v budúcnosti.
- Trest ako odplata. Neskôr začne dieťa vnímať trest ako „odplatu“ za nevhodné správanie. Ak má trest pôsobiť na dieťa v tomto zmysle, musí dieťa dosiahnuť istý stupeň duševnej vyspelosti a schopnosti prežiť vinu.
- Trest ako prostriedok mravného formovania. Vyšší stupeň morálnej účinnosti trestov sa rozvíja spravidla až v puberte, kedy si mladý človek už spravidla dokáže uvedomiť nevhodnosť svojho správania. Hlavným cieľom trestania je vyššia mravná zmena osobnosti dieťaťa, jeho charakterových čŕt, morálnych postojov a postupne sa začína rozvíjať aj ich mravné uvedomenie. (Čečetka, in Žilínek, 1998)

2 APLIKÁCIA TRESTOV Z HĽADISKA EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Empirický výskum so zameraním na problematiku trestov v rodinnej výchove sme uskutočnili v priebehu rokov 2001 až 2008. Výskum sme zrealizovali v dvoch krajinách – v Slovenskej republike a v Nemeckej spolkovej republike, pričom výskumnú vzorku tvorili rodičia žiakov zo všetkých druhov stredných škôl oboch skúmaných krajín vo veku 14 až 19 rokov.

Naším výskumným zámerom bolo porovnanie vybraných aspektov problematiky trestania v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike. Z hľadiska výchovných tendencií môžeme pozorovať isté rozdiely medzi týmito dvoma krajinami. V Nemecku sa deti skôr osamostatňujú, trávajú s rodičmi menej času, celkovo tu prevláda liberálna výchova. V tomto kontexte rodičia uplatňujú menej trestov. V Nemecku bol v septembri 2000 schválený zákon o nenásilnej výchove, ktorý rodičom zakazuje používanie fyzických i psychických foriem trestov. (Späth, 2002)

Na Slovensku je situácia vo výchove v posledných rokoch ovplyvnená zmenami vo výchovných cieľoch a hodnotových postojoch rodín. Súčasné spoločenské podmienky a výsledky výskumov potvrdzujú nežiaduce účinky autoritatívnej výchovy na rozvoj osobnosti dieťaťa. Napriek pozitívnemu vplyvu týchto zmien v zmysle premeny autoritatívneho výchovného štýlu na demokratickejší výchovný štýl, sa stále v mnohých rodinách uplatňuje tradičný model výchovy založený na disciplíne, striktnom rešpektovaní rodičovských pravidiel a dodržiavaní výchovných tradícií.

Rodičia na Slovensku majú pri výchove detí autonómne postavenie v zmysle výberu a uplatnenia primeraných výchovných metód a prostriedkov bez ohrozenia zdravia, dôstojnosti, duševného, telesného a citového vývoja dieťaťa. Výber formy a druhu výchovných metód a prostriedkov je v právomoci rodičov, štát ich limituje z hľadiska miery primeranosti, pričom má právomoc intervencie v prípade, ak sú ohrozené alebo porušené práva dieťaťa. (<http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/36-2005-z-z.p-8434.pdf>).

Ciele výskumu

Základné ciele nášho výskumu boli nasledovné:

- Zistiť názory rodičov na nevyhnutnosť trestania vo výchove.
- Poukázať na účinnosť trestov vo výchove.
- Zistiť, aké druhy trestov rodičia uplatňujú vo výchove.
- Porovnať frekvenciu aplikovania trestov vo výchove v SR a NSR.
- Porovnať preferenciu verbálnych a neverbálnych trestov vo výchove.
- Zistiť dôvody, ktoré vedú rodičov k udeleniu trestu.

Hypotézy výskumu

1. Rodičia zo Slovenskej republiky uplatňujú tresty vo výchove s väčšou frekvenciou ako rodičia z Nemeckej spolkovej republiky.
2. Rodičia trestajú deti častejšie za nevhodné správanie ako za nedostatočné študijné výsledky.
3. Rodičia využívajú pri výchove viac tresty obmedzujúce slobodu dieťaťa ako verbálne tresty.

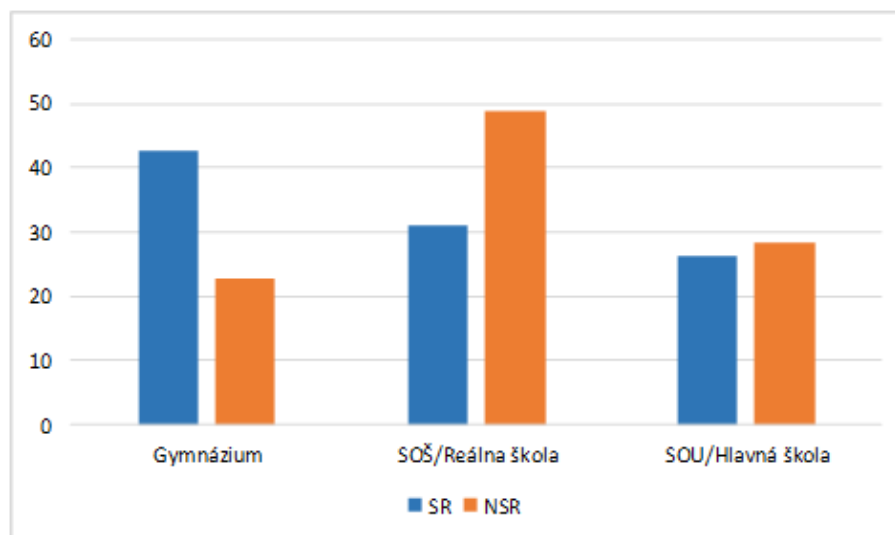
Metódy a metodika výskumu

Výskumné zistenia sme realizovali kvantitatívnou výskumnou metódou - dotazníkom vlastnej konštrukcie. Dotazník obsahoval informácie o cieľi, stručné vysvetlenie a rôzne druhy základných demografických a vecných položiek. Respondenti mali možnosť vybrať si pri zatvorených položkách niektorú z odpovedí, ako aj vyjadriť vlastné názory pri otvorených položkách. Taktiež sme použili kombinované polouzavreté položky.

Charakteristika výskumnej vzorky

Základný súbor nášho výskumu tvorili rodičia žiakov všetkých druhov stredných škôl v Slovenskej republike v okrese Nitra a Kežmarok a v Nemeckej spolkovej republike v okrese Freiburg. Výber výskumnej vzorky sme realizovali kombináciou zámerného a dostupného výberu.

Graf 1: Počet rodičov



**Pozn. 1:* Výskum bol realizovaný v období, kedy SOU (stredné odborné učilištia) boli na Slovensku samostatným druhom škôl.

Rozsah výskumnej vzorky tvorilo 190 rodičov zo Slovenskej republiky a 120 rodičov z Nemeckej spolkovej republiky. Rodičom sme dotazníky distribuovali prostredníctvom ich detí – študentov stredných škôl. Návratnosť rodičovských dotazníkov bola na Slovensku 74,2% a v Nemecku 76,6%. Do výskumného spracovania sme mohli zaradiť 141 dotazníkov od rodičov v SR a 92 rodičovských dotazníkov z Nemecka.

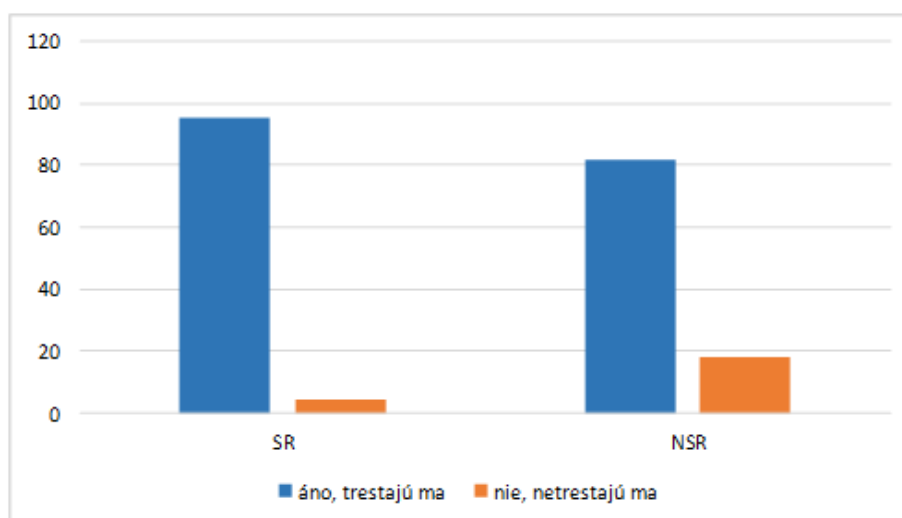
Z celkového počtu 141 rodičov zo Slovenskej republiky malo najväčšie zastúpenie, až 42,6%, rodičov detí študujúcich na gymnáziu, 31,2% rodičov malo deti na strednej odbornej škole (SOŠ) a 26,2% na strednom odbornom učilišti (SOU).

Pri respondentoch z Nemecka mali najväčšie zastúpenie, až 48,9%, rodičia, ktorých deti študovali na reálnej škole, 28,3% bolo rodičov, ktorých deti navštevovali hlavnú školu a 22,8% predstavovali rodičia detí študujúcich na gymnáziu.

Výsledky empirického výskumu

V hypotéze č.1 sme predpokladali, že rodičia zo Slovenskej republiky uplatňujú tresty vo výchove s väčšou frekvenciou ako rodičia z Nemeckej spolkovej republiky. Táto hypotéza sa potvrdila.

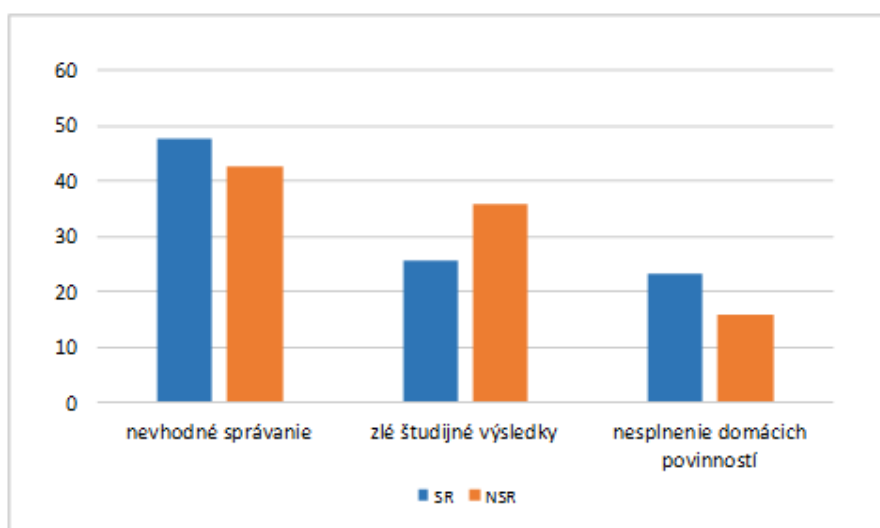
Graf 2: Frekvencia trestania v SR a NSR



Potvrdilo sa, že rodičia Slovensku i v Nemecku pri výchove aplikujú tresty. Výsledky výskumu dokázali isté rozdiely vo frekvencii trestania medzi rodičmi v SR, ktoré trestajú častejšie ako rodičia v NSR. Veľmi vysoké percento detí, až 95,3% zo Slovenska, rodičia trestajú na rozdiel od 81,7% nemeckých detí. Len 4,7% slovenských detí a 18,3% nemeckých detí rodičia netrestajú. Trest nie je len následok istého správania, je aj príčinou správania sa dieťaťa v budúcnosti. Časté trestanie učí deti nežiaducim morálnym postojom, vyvoláva násilie, agresivitu, egoizmus, bezohľadnosť a manipulativnosť. Trestanie je možné eliminovať vzájomným porozumením a úctou medzi rodičmi a deťmi. Súčasná situácia v oblasti výchovného pôsobenia vychádza z humanistických tendencií a poukazuje na negatívne dôsledky trestania na osobnosť dieťaťa, jeho morálku a formovanie morálnych postojov. Celkovo sa vo výchove odporúča nahradiť tresty alternatívnymi formami hodnotenia, napríklad aplikovať metódu prirodzených a logických dôsledkov.

V hypotéze č.2 sme predpokladali, že rodičia trestajú deti častejšie za nevhodné správanie ako za nedostatočné študijné výsledky. Táto hypotéza sa potvrdila.

Graf 3: Dôvod trestania



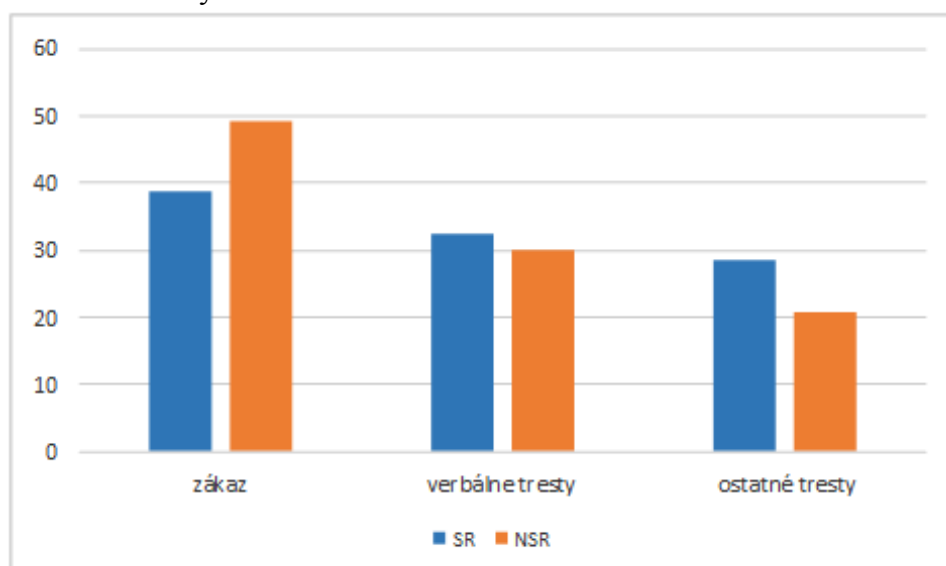
Podľa výpovedí rodičov, až 47,9% zo Slovenskej republiky a 42,5% z Nemeckej spolkovej republiky deti trestá deti za nevhodné správanie. Za nedostatočné študijné výsledky trestá 25,8% slovenských a 35,8 nemeckých rodičov.

Mnohí rodičia odôvodňujú trestanie tým, že po treste je dieťa poslušnejšie. Dieťa neraz zo strachu pred konkrétnym trestom síce poslúchne, ale len dovtedy, kým sa mu nenaskytne príležitosť vyhnúť sa trestu, resp. v prítomnosti rodičov. Zlepšenie prospechu môže byť tiež len prechodné z dôsledku strachu dieťaťa pred ďalším trestom, a nie z dôvodu uvedomenia si významu hodnoty vzdelania. Negatívom je fakt, že trest nevhodné správanie často len zastaví, ale neukáže dieťaťu, ako sa má v budúcnosti správať, ktoré morálne postoje sú žiaduce.

Rodičia by mali byť pri výchove flexibilní a v prípade potreby vedieť znížiť svoje nároky na dieťa, najmä na jeho výkon v škole. Vyvíjanie vonkajšieho nátlaku na dieťa máva často skôr negatívne než pozitívne dôsledky, resp. je priaznivý vplyv takejto motivácie len krátkodobý. Emocionálny vývin je pre budúcnosť dieťaťa rovnako dôležitý ako kognitívny vývin a nereálne nároky rodičov na školské výsledky môžu narušiť celkovú stabilitu a sebadôveru detí.

Hypotéza č.3 predpokladala, že tresty obmedzujúce slobodu využívajú rodičia pri výchove viac ako verbálne tresty. Táto hypotéza sa potvrdila.

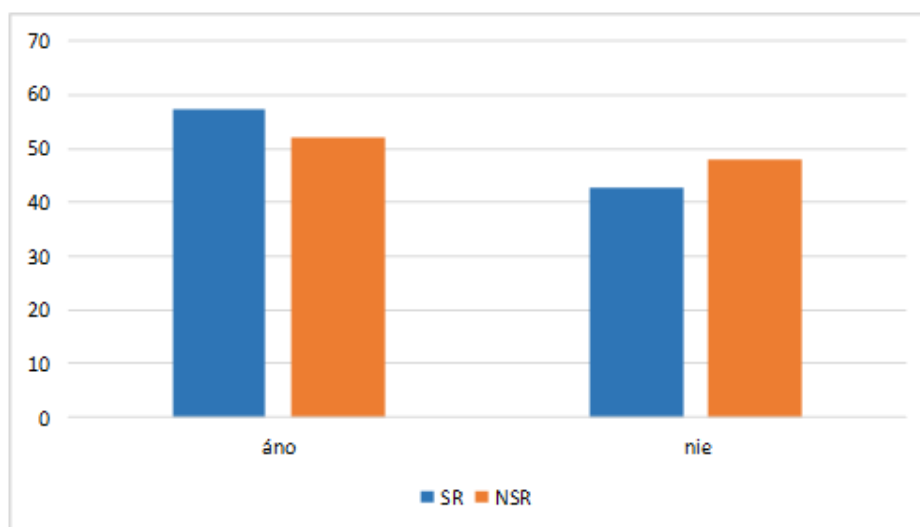
Graf 4: Preferované tresty



Zákaz venovať sa obľúbeným činnostiam, zákaz stretávať sa s priateľmi, tzv. domáce väzenie, predstavuje pre väčšinu, až 38,9%, opýtaných respondentov na Slovensku a 49,2% v Nemecku najčastejšie aplikovaný druh trestu. Rodičia predpokladajú, že ak deťom zakážu ich obľúbenú aktivitu, napríklad počítač, televíziu, alebo im nedovolia ísť von, zmenia deti správanie. Činnosti predstavujúce pre deti významné hodnoty ovplyvnia ich správanie v zmysle, že deti sa budú kvôli nim snažiť určité správanie v budúcnosti neopakovať. Otázne je, či sa budú zamýšľať, a či pochopia nevhodnosť svojho správania alebo konania. Z hľadiska formovania morálnych postojov u detí a mládeže je nežiaduca skutočnosť, že zákazy môžu niekedy viesť ku klamstvám a podvodom.

Pre 32,6% respondentov na Slovensku a 30% nemeckých respondentov predstavuje verbálne potrestanie najúčinnější trest. Usudzujeme, že takto odpovedali najmä citlivejšie deti, ktoré emocionálnejšie prežívajú, keď im rodičia niečo vyčítajú, prípadne kričia.

Graf 5: Nevyhnutnosť trestania vo výchove



Podľa vyjadrení 57,4% rodičov zo Slovenska a 52,2% z Nemecka je *trestanie vo výchove potrebné*. Ak sa dieťa vedome správa nežiaducim spôsobom, musí niesť zodpovednosť. Na základe potrestania si dieťa uvedomí, čo spravilo nesprávne a zamyslí sa nad sebou, takto odôvodnili rodičia nutnosť trestania vo výchove. Z hľadiska pôsobenia na morálku dieťaťa je otázne, či sa dieťa skutočne nad sebou zamyslí alebo zmení správanie len zo strachu pred trestom.

Tresty motivujú dieťa k tomu, aby sa v budúcnosti vyhlo nevhodnému správaniu, prinášajú mu poučenie do budúcnosti, ako sa má, respektíve nemá správať. Tresty predstavujú antimotiváciu k opakovaniu nevhodných činov.

Iná skupina respondentov vidí zmysel trestov v tom, aby dieťa malo rešpekt pred rodičmi, musí poznať hranice a vedieť „odkiaľ – pokiaľ“. Deti by si mali uvedomiť, že si nemôžu dovoliť čokoľvek a musia mať nielen rešpekt, ale i pocit zodpovednosti.

Trestanie je súčasťou výchovy, ak odmeňujeme, musíme aj trestať, je to forma výchovy, uviedli ďalší rodičia. Odmietajú však telesné trestanie a vyzdvihujú slovné potrestanie, najlepšie je podľa nich vzájomná dohoda, vysvetlenie dôsledkov nesprávneho konania a výchovný rozhovor.

Trest sa má použiť len ako posledný prostriedok výchovy, keď nič iné nepomáha, pripomínajú iní respondenti. Menší trest dieťaťu neublíži, upevní jeho charakter a morálne vlastnosti. Ak má mať dieťa rešpekt, musí vedieť, že si nesmie všetko dovoliť. Zároveň upozorňujú na primeranosť trestov.

42,6% rodičov zo Slovenska a 47,8% z Nemecka *nepovažuje tresty za účinné výchovné metódy*. Zdôvodňujú to tvrdením, že tresty nevyriešia problémové situácie, pretože nimi možno nevhodné správanie len zastaviť, ale trestom sa nenavodia zmeny v správaní a konaní. Trest priťahuje pozornosť k nežiaducemu správaniu, ale nezdôrazňuje mravne dobré správanie. Títo rodičia zaiste na základe vlastnej výchovnej praxe tvrdia, že niekedy pod vplyvom potrestania býva dieťa poslušné, pozorné, správa sa „ako treba“. Avšak táto zmena býva väčšinou len dovtedy, kým sú rodičia prítomní. Zmena správania môže mať len krátkodobý efekt a môže sa vyskytnúť opätovne po uplynutí určitej doby.

Tresty nie sú nevyhnutné ani účinné, skôr sa treba s deťmi viac rozprávať, prehodnotiť ich správanie a konanie a spoločne hľadať riešenia. Nie trestať, ale vychovávať, zdôrazňujú „odporcovia“ trestania z radov rodičov. Veľkú nevýhodu trestu vidia v tom, že potrestanému dieťaťu sa po treste nezdá potrebným vnútorné morálne zhodnotenie svojho správania.

3 ZÁVER

V súčasnom období sa do popredia dostávajú myšlienky humanizmu, demokracie, nedirektívnej výchovy, partnerských vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Zároveň je zjavný nárast nedisciplinovanosti, minimalizovanie limitov žiaduceho správania, prehnané preferovanie liberálnosti a bezradnosť rodičov pri riešení problémového správania.

Predpokladáme, že aj táto situácia môže byť dôvodom toho, že napriek legislatívnym opatreniam i morálnemu uvedomeniu si nežiaducich dôsledkov aplikácie násilia vo výchove patria tresty aj v súčasnosti k často aplikovaným výchovným metódam v rodinnom prostredí.

Uplatňovanie trestov vo výchove a výber ich jednotlivých foriem a druhov je nielen otázkou ich efektívnosti, ale má aj výrazný etický rozmer. Výchova pomocou trestov je v rozpore nielen s humanistickými princípmi, v zmysle ktorých narušuje medziľudské vzťahy, ale tiež v rozpore so zákonmi zakazujúcimi aplikovať vo výchovnom prístupe k deťom fyzické i psychické tresty. (Matějček, 2007)

Pri výchovnom pôsobení je žiaduce stanoviť jasné pravidlá z dôvodu predchádzania negatívneho správaniu. V prípade účinnej prevencie nebude potrebné aplikovať tresty, ktoré majú na deti negatívny vplyv z rôznych hľadísk. Tresty vyvolávajú strach, pocity poníženia, urážky a slabosti a môžu vzbudiť v dieťati nenávisť a túžbu po pomste. Zabraňujú vývoju pozitívneho pocitu vlastnej hodnoty, deti strácajú dôveru vo vlastné schopnosti a prestávajú rodičom dôverovať. Tresty sú zamerané na potreby vychovávateľa a často sú výrazom bezmocnosti a pedagogickej improvizácie a predstavujú odplatu, nátlak a nadvládu. Hoci tresty môžu mať krátkodobý úspech, zároveň vyvolávajú negatívne morálne postoje. V dôsledku týchto súvislostí sa žiada výraznejšia komunikácia rodičov a detí. Ako tvrdí Žilínek (1998) proces akceptovania morálnych hodnôt by nemal byť založený na vonkajšom rešpekte mravných noriem autoritatívneho vplyvu rodičov s nedostatočným akcentom na mravnú autonómiu dieťaťa.

Všetky deti majú právo na spoločný život v rodine bez konfliktov a výchovu bez použitia násilia. Všetci rodičia majú právo a povinnosť uskutočňovať výchovu detí bez použitia násilia. V tomto kontexte sa odporúča posilniť výchovné kompetencie rodičov, aby v prípade, ak sa deti správajú nevhodne, reagovali fyzicky i psychicky nenásilne. Chápavé, spravodlivé, na vzájomnej úcte založené riešenia konfliktov predpokladajú, že rodičia chápu pohnútky správania detí i seba samých. Tieto skutočnosti považujeme za výrazne pozitívne a boli by ideálne nahradiť a fyzické i psychické tresty implementovaním metód výchovy vychádzajúcich z humanistických princípov, napríklad metódu prirodzených a logických dôsledkov.

Príspevok bol vytvorený ako súčasť projektu KEGA 026UK-4/2015 Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.

Použitá literatúra

1. BASTIAN, J. 1995. *Strafe muß sein? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit*. Weinheim und Basel: Beltz, 1995. 141 s. ISBN 3-407-25165-3.
2. BRUGGER, W. 2006. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 2006. 639 s. ISBN 80-206-0820-6.
3. ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
4. GEIßLER, E. E. 2006. *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Würzburg: Ergon, 2006. 334 s. ISBN 3-89913-535-0.
1. HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. 254 s.

5. KOLDEOVÁ, L. 2003. *Odmeny a tresty a ich vplyv na formovanie hodnotového systému*. Dizertačná práca. Nitra: PF UKF, 2003. 218 s.
6. MATEJČEK, Z. 2007. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-7.
7. NACK, C. 2001. *Wenn Eltern aus der Haut fahren*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. 190 s. ISBN 978-3499607554.
8. SPÄTH, K. 2002. *Das Recht auf gewaltfreie Erziehung*. Dostupné na internete: http://www.familienhandbuch.de/print.html/f_Fachbeitrag/a_Rechtsfragen/s_125 (cit. 2012-08-22)
9. UHL, S. 1997. *Muß Strafe sein?* In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, č. 1, s. 11-12.
10. *Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede*. 2008. Strasbourg: Council of Europe, 2008. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/SlovakianQuestionAnswer.pdf> (cit. 2016-18-11)
11. ŽILÍNEK, M. 1998. Mravná výchova v diele Juraja Čečetku. In: *Pedagogická revue*, roč. 50, 1998, č. 3, s. 278 – 287.
12. Zákon č. 305/2005 Z. z o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov <http://portal.gov.sk/Portal /sk/Default.aspx?CatID=42&NewsID=738> (cit. 2016-12-11)
13. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html> (cit. 2016-25-10)
14. <http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/36-2005-z-z.p-8434.pdf> (cit. 2016-25-10)

Kontaktní údaje

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
 Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK
 Moskovská 3, 813 34 Bratislava
 Tel: 00421-2-50222332
 E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

PODNOSZENIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI WYCHOWANIA KOMUNIKACYJNEGO

IMPROVING PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF ROAD SAFETY EDUCATION TEACHERS

Aneta Wnuk

Streszczenie

Zawód nauczyciela charakteryzuje się koniecznością podwyższania własnych kwalifikacji. Jest to szczególnie ważne dla nauczycieli, których praca jest związana z kształtowaniem zachowań zdrowotnych uczniów, z realizacją zadań dotyczących zawartego w podstawie programowej hasła „dbanie o bezpieczeństwo własne i innych”. Ponoszą oni odpowiedzialność za przygotowanie dzieci do bezpiecznego wypełniania wielu ról życiowych. Jedną z nich jest uczestniczenie w ruchu drogowym jako pieszy i rowerzysta. W niniejszym artykule przedstawiono wybrane wyniki badania przeprowadzonego przez autorkę na grupie nauczycieli wychowania komunikacyjnego uczących w szkołach podstawowych w województwie mazowieckim. Badanie dotyczyło przygotowania nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych było jednym z jego aspektów.

Słowa kluczowe: *edukacja z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego; nauczyciele wychowania komunikacyjnego; kwalifikacje; doskonalenie zawodowe*

Abstract

The profession of a teacher is characterized by the necessity to improve own qualifications. This is particularly important for teachers whose work is related to the formation of students' health behaviors, the implementation of tasks included in the core curriculum described by the title "taking care of my own and others' safety". Teachers are responsible for preparation of children to fulfill many roles in life safely. One of them is to participate in traffic as pedestrian and cyclist. This article presents the selected results of research conducted by the author on a group of road safety education teachers at primary schools in Masovia region. Research concerned teachers' preparation to implement road safety tasks. Improvement of their professional qualifications was one of aspects of this research.

Keywords: *road safety education; road safety teachers; qualifications; professional development*

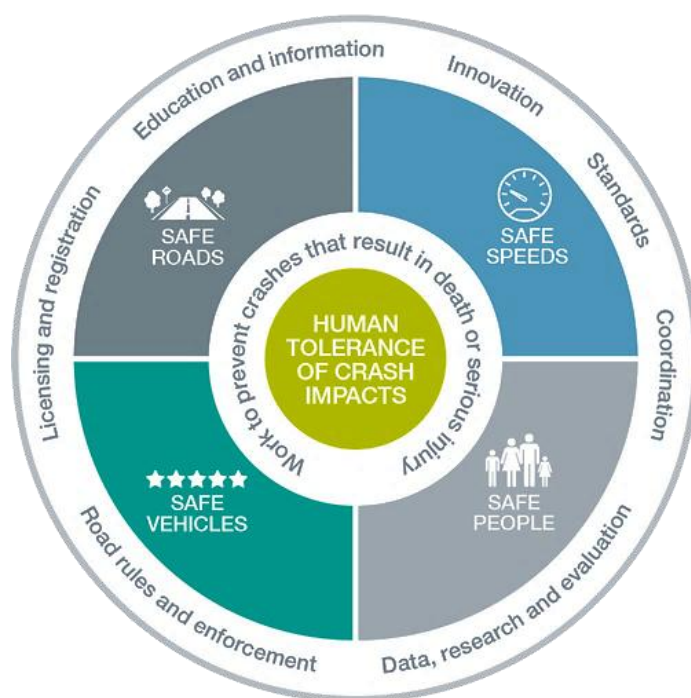
1 WSTĘP

Problem edukacji nauczycieli jest zagadnieniem otwartym i przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin. Funkcje i zadania nauczyciela zmieniają się pod wpływem przemian społeczno-kulturalnych, rozwoju kraju i obywateli oraz oczekiwań podmiotów polityki edukacyjnej. Nauczyciel pełni jednocześnie kilka funkcji: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą i życiowego ukierunkowania młodzieży. Nieustannie musi rozwijać swoje zawodowe umiejętności dotyczące nauczania, planowania, osobistych relacji; powinien wykazywać zdolności szybkiego dostosowywania się oraz być gotowym do podejmowania nowych inicjatyw; powinien posiadać dobre przygotowanie do zawodu i umiejętność współpracy w grupie; mieć świadomość wszystkiego, co dzieje się w społeczeństwie, kulturze, polityce.

Kluczową kompetencją w XXI wieku jest umiejętność skutecznego uczenia się, aby być przystosowanym do zmieniających się warunków życia, pracy, nauki itp. Od lat 90. XX wieku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) upowszechnia podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych jako ważnego elementu edukacji dzieci i młodzieży, promocji zdrowia i działań profilaktycznych. Jednym z celów tej koncepcji jest umiejętność radzenia sobie z zagrożeniami, do których można zaliczyć także te w ruchu drogowym.

Zgodnie z podejściem systemowym do bezpieczeństwa ruchu drogowego (safe system approach) celem edukacji w tym zakresie powinno być wykształcenie uczestnika ruchu drogowego moralnie odpowiedzialnego za przestrzeganie prawa, dostarczenie mu odpowiedniej wiedzy, kształtowanie jego postaw i zachowań w ruchu drogowym oraz umiejętności postrzegania i oceny ryzyka. Jest to działanie wychowawcze i profilaktyczne.

Rysunek 1. Podejście systemowe do bezpieczeństwa ruchu drogowego



Źródło: Safer Roads, Safer Queensland – Queensland’s Road Safety Strategy 2015–21, Department of Transport and Main Roads 2015.

Głównym obszarem realizacji zajęć z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego w Polsce, zwanych potocznie wychowaniem komunikacyjnym, jest szkoła podstawowa. Zajęcia realizowane są w ramach hasła „dbanie o bezpieczeństwo własne i innych”. Skoncentrowane są na przyswojeniu wiedzy, znajomości przepisów i znaków drogowych. W podstawie programowej szkół ponadgimnazjalnych wychowanie komunikacyjne nie jest uwzględnione, niektóre treści są pośrednio z nim związane, np. elementy pierwszej pomocy są zawarte w przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa.

W Polsce, nie ma specjalizacji zawodowej – nauczyciel wychowania komunikacyjnego. Realizatorem zajęć z wychowania komunikacyjnego jest najczęściej nauczyciel techniki (treści z bezpieczeństwa ruchu drogowego są umiejscowione głównie w podstawie programowej tego przedmiotu). Różne formy doskonalenia zawodowego dostarczają

nauczycielom informacji głównie nt. przepisów ruchu drogowego związanych z realizacją karty rowerowej oraz związanej z tym dokumentacji.

Braki w przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia zajęć z bezpieczeństwa ruchu drogowego wpływają na niedostateczne przygotowanie dzieci w tym obszarze, umocnienie złych nawyków i zachowań, szerzenie się błędnych poglądów dotyczących postępowania w ruchu drogowym.

Temat przygotowania nauczycieli i realizacja zadań z bezpieczeństwa ruchu drogowego oraz samo wychowanie komunikacyjnego dzieci i młodzieży budzi wiele kontrowersji (np. zajęcia w rzeczywistym ruchu drogowym), których dotychczas nie rozstrzygnięto. Pomimo zmian przeprowadzanych w ramach reform oświaty edukacja dotycząca bezpieczeństwa ruchu drogowego nie uległa istotnym modyfikacjom.

2 PODSTAWOWE POJĘCIA

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest obowiązkiem nauczycieli wynikającym z Karty Nauczyciela. Doskonalenie i doksztalcanie nauczycieli jest częścią kształcenia ustawicznego, bezwzględna koniecznością i stanowi jedno z zadań polityki oświatowej.

Według Henryki Kwiatkowskiej „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą” (Kwiatkowska 2008, s. 205). Dotyczy to także nauczycieli realizujących zadania edukacji z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego.

Doskonalenie zawodowe to: „podwyższanie kwalifikacji zarówno formalnych, jak i rzeczywistych, niezbędnych dla spełniania wymagań, wynikających z rozwoju i wzbogacania zadań zawodowych, modernizacji warunków pracy” (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku 2003, s. 772).

Doskonalenie zawodowe jest stałym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Odbywa się najczęściej jako doskonalenie instytucjonalne realizowane poza szkołą, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli oraz samokształcenie.

Doksztalcanie uznawane za „aktywność podejmowaną w celu uzupełnienia wiedzy i umiejętności wymaganych na określonym stanowisku pracy, często także dla uzyskania formalnego potwierdzenia zdobytych wcześniej kwalifikacji na drodze doświadczenia lub samokształcenia nauczycieli” (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku 2003, s. 772).

Z powyższymi pojęciami związane są także pojęcia: kompetencja i kwalifikacje.

Kompetencja to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88).

To także „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjeś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności; osoba kompetentna – uprawniona do działania, decydowania; mająca kwalifikacje do wydawania sądów, ocen, autorytatywna, miarodajna” (Kopaliński 1999, s. 392).

Kompetencje zawodowe można określić jako wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Aby być kompetentnym należy mieć kwalifikacje i odpowiednie uprawnienia oraz wiążący się z nimi określony zakres odpowiedzialności. Można więc powiedzieć, że kompetencje to kwalifikacje wraz z odpowiadającymi im uprawnieniami.

Coraz częściej przestaje się identyfikować nauczyciela z określonym przedmiotem nauczania, natomiast preferuje się osoby posiadające przygotowanie (kompetencje) ogólnopedagogiczne, interdyscyplinarne, orientujące się w problemach współczesnego świata.

W opinii Danuty Wosik-Kowali „obecnie od nauczyciela wymaga się coraz bogatszego wachlarza kompetencji (...) dobrze jest, gdy nauczyciel odświeża swoją wiedzę, poszerza horyzonty, wprowadza aktywizujące metody i nowości techniczne” (Wosik-Kowala 2007, s. 98). Dotyczy to także zagadnień z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego realizowanych przez nauczycieli wychowania komunikacyjnego.

Kwalifikacje zawodowe to zestaw efektów uczenia się (zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych), którego osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję.

Aby nauczyciel prawidłowo realizował swoje cele i zadania powinien posiadać kwalifikacje kierunkowe, związane z reprezentowaną dziedziną wiedzy i realizowanym przedmiotem oraz pedagogiczne, umożliwiające prawidłową pracę dydaktyczno-wychowawczą. Uczenie się w celu wykonywania pracy zawodowej jest fragmentem wielopłaszczyznowego uczenia się przez całe życie.

Rozwój nauki, techniki i technologii wymusza na instytucjach edukacyjnych wprowadzenie nowych form organizacyjnych, metod i środków kształcenia, a także nowej jakości usług. Wiążą się z tym nowe wymagania wobec kadry pedagogicznej. W tej sytuacji muszą oni stale doskonalić swoje kwalifikacje, gdyż „nakaz aktualizowania wiadomości i umiejętności dotyczy również nauczycieli. Ich życie zawodowe powinno układać się w ten sposób, aby mieli możliwość, a nawet obowiązek doskonalenia swego mistrzostwa i korzystania z doświadczeń prowadzonych w różnych dziedzinach życia gospodarczego, społecznego, kulturowego” (Delors 1998).

Aktualnie nauczyciel przestaje pełnić tylko funkcję dostarczyciela wiedzy, a staje się, czy też powinien być bardziej:

- animatorem i inspiratorem samodzielnej pracy uczniów,
- diagnostyką, specjalistą i konsultantem w zakresie pomocy naukowych, by mieć wzrastający wpływ na wywoływanie zmian w uczniach i ich postawy,
- trenerem / ekspertem umożliwiającym zmaganie się z różnymi problemami, wypróbowywanie strategii, prowadzenie eksperymentów, badań, oceniania,
- modelem do naśladowania,
- propagatorem i pierwszym użytkownikiem nowych strategii działania w klasie, tworzącym empatyczne środowisko wychowawcze, w którym jest miejsce na wolność i dyscyplinę (Miszczuk 2007).

Według wspomnianej już H. Kwiatkowskiej „nowoczesne podejście do profesji nauczycielskiej wyraża się następująco:

- Wyraźnie akcentuje się związek teorii z praktyką jako niezbędną podstawę kształcenia i rozwoju zawodowego nauczyciela.
- Podkreśla się intelektualny wymiar nauczycielskiego działania i intelektualny charakter umiejętności praktycznych nauczyciela.
- Podaje się w wątpliwość, czy teoria ma w kształceniu wyprzedzać praktykę.
- Zaczyna się kwestionować, czy rzeczywiście praktyka jest tylko wdrożeniem teorii w działanie praktyczne.
- Wyraźnie podkreśla się, że wiedza teoretyczna, którą człowiek zdobywa, może lecz nie zawsze musi zmieniać jego praktyczne działanie, natomiast działanie praktyczne człowieka zawsze powoduje wzrost wiedzy.
- Pojawia się pytanie, czy dobrze jest, że podstawę teoretyczną pracy nauczyciela stanowi teoria, którą tworzą uczeni w ośrodkach akademickich. Okazuje się bowiem, że badaczami nauczycielskiej praktyki bywają pracownicy akademicki, którzy mają niewiele wspólnego z nauczaniem, a szkołę często znają z czasu, kiedy byli w roli ucznia” (Kwiatkowska 2008, s. 168).

Wszystkie te powyższe aspekty są szczególnie ważne dla nauczycieli promujących zagadnienia związane ze zdrowiem i życiem uczniów oraz profilaktyką.

3 DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

Raport Najwyższej Izby Kontroli o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli z 2012 r. informuje, że system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce nie działa dobrze. Pomimo zapewnienia środków finansowych, pochodzących z budżetu państwa i Unii Europejskiej, jedna trzecia nauczycieli nie uczestniczy w żadnej z form doskonalenia zawodowego. Są też szkoły, w których kompetencji zawodowych nie podnosi zdecydowana większość kadry. Blisko połowa studentów kończących specjalizację nauczycielską nie czuje się dobrze przygotowana do pracy w szkole.

Ponad 90% nauczycieli ma wyższe wykształcenie. Każdy z nich ma obowiązek dbania o stały rozwój zawodowy. Aktualizacja wiedzy ma znaczenie ze względu na ścieżkę awansu; na różnych jego etapach nauczyciel ma obowiązek planowania własnego rozwoju zawodowego oraz działań, które będzie podejmował w celu doskonalenia warsztatu i metod pracy. W 2015 roku nauczyciele prowadzili zajęcia z 5,7 mln osób do 18 roku życia. Co wskazuje, że na jednego nauczyciela przypada ponad ośmioro dzieci (NIK 2012).

Tabela 1: Zatrudnieni nauczyciele w Polsce na pełny i niepełny etat (stan na 30.09.2015 r.)

	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomo- wany	Razem
Osoby	59 784	106 424	168 536	345 071	679 815
Zatrudnienie pełne	30 113	77 952	135 850	315 631	559 546
Zatrudnienie niepełne	29 671	28 472	32 686	29 440	120 269
Etaty	45 157,79	102 058,85	165 723,52	353 401,22	666 341,38

Źródło: System Informacji Oświatowej cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/137.html (dostęp 10.10.2016)

Tabela 2: Liczba uczniów w Polsce do 18 roku życia z podziałem na etapy kształcenia (stan na 30.09.2015 r.)

Nazwa typu jednostek	Razem
Punkt przedszkolny	31 701
Przedszkole	1 107 497
Szkoła podstawowa	2 470 787
Gimnazjum	1 070 845
Zasadnicza szkoła zawodowa	153 025
Liceum ogólnokształcące	489 736
Technikum	380 164
Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	0
Pozostałe, np. muzyczna, sztuk pięknych, baletowa	30 669
Razem	5 734 424

Źródło: System Informacji Oświatowej cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/137.html (dostęp 10.10.2016)

TALIS czyli Teaching and Learning International Survey jest międzynarodowym programem badawczym ukierunkowanym na badanie środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli. Jest to wspólne przedsięwzięcie rządów, konsorcjum międzynarodowego,

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i związków zawodowych nauczycieli państw stowarzyszonych.

W 2013 roku badanie objęło ponad 172 tysiące nauczycieli; ze szkół podstawowych prawie 14,6 tysięcy, z niższych szkół średnich prawie 105,5 tysiąca, z wyższych szkół średnich ponad 25 tysięcy. W Polsce w badaniu uczestniczyło 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół.

„W badaniu TALIS przyjęto szeroką definicję rozwoju zawodowego, na którą składają się działania rozwijające umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakteryzujące nauczyciela” (Hernik 2014, s. 29).

W badaniu nauczyciele wskazywali m.in. formy i częstotliwość doskonalenia zawodowego. Potrzeby polskich nauczycieli dotyczące rozwoju zawodowego obniżyły się w porównaniu do poprzedniego badania realizowanego w 2008 roku. Jednocześnie wzrósł odsetek nauczycieli uczestniczących w różnych formach doskonalenia zawodowego (z 90 do 94%). Nauczyciele w Polsce widzą korzyści z uczestnictwa w doskonaleniu, jednak oceny dotyczące ich wpływu na sposób nauczania są ostrożne. Odpowiedzi – wpływ „umiarkowany” wybrało, w zależności od obszaru, od 44% do 58% respondentów. Zdecydowana większość nauczycieli uważa, że w procesie nauczania ważniejsze jest wyciąganie wniosków i rozumowanie niż nabycie konkretnej wiedzy. Rzadziej niż pedagodzy z innych państw stosują metody angażujące uczniów, np. praca w małych grupach, dłuższe projekty. W mniejszym stopniu są zainteresowani samopoczuciem uczniów i ich poglądami.

W badaniu TALIS podjęto próbę częściowego określenia efektywności rozwoju zawodowego nauczycieli. Jest ona uwarunkowana wieloma czynnikami. Jednym z nich jest współpraca nauczycieli. Ważnym obszarem tej współpracy są wspólne działania edukacyjne (collaborative learning activities) i wspólne badania w trakcie zajęć doskonalących zawodowo. W większości państw nauczyciele, którzy brali udział we współpracy i w realizacji badań, znacznie częściej wskazywali, że byli zaangażowani we wspólne działania edukacyjne. W wypadku polskich nauczycieli prawie 1/4 stwierdziła, że na żadnych zajęciach nie występowały wspólne działania ani wspólne badania.

Formy i treści rozwoju zawodowego nie zawsze zaspokajają potrzeby nauczycieli. Średnie obliczone dla państw uczestniczących w TALIS wahają się od kilku do ponad 20% nauczycieli deklarujących wysoki poziom potrzeb. W niektórych państwach wynoszą one kilkadziesiąt procent. Wskaźniki obliczone dla Polski są na ogół niższe niż średnie TALIS, ale najczęściej wskazywane obszary potrzeb są te same.

W niektórych dziedzinach potrzeby doskonalenia się polskich nauczycieli są bardzo niskie (znajomość programu nauczania, wiedza i zrozumienie nauczanego przedmiotu, kompetencje pedagogiczne – 13%, 14%, 17% deklaracji wysokich i umiarkowanych potrzeb), jednocześnie to właśnie w tych obszarach doskonalila się ponad połowa nauczycieli. Wśród polskich nauczycieli większe potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego mają przeważnie nauczyciele młodszy. Z wiekiem i z długością stażu potrzeby te maleją. Wyjątkiem jest wykorzystywanie technik komputerowych w nauczaniu. Wszystkie te powyższe aspekty są szczególnie ważne dla nauczycieli promujących zagadnienia związane ze zdrowiem i życiem uczniów.

4 UDZIAŁ W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI WYCHOWANIA KOMUNIKACYJNEGO

Problematyka przygotowania nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego była przedmiotem mojej rozprawy doktorskiej. Jednym z jej elementów było badanie deklaratywne na temat przygotowania nauczycieli do prowadzenia wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych w województwie mazowieckim. W badaniu nauczyciele wypowiadali się m.in. na temat udziału w doskonaleniu zawodowym. W niniejszym artykule prezentuję wyniki fragmentu tego badania.

W badaniu zebrano łącznie 140 wywiadów (10% populacji nauczycieli wychowania komunikacyjnego) ze 140 szkół podstawowych z uwzględnieniem reprezentatywności wielkości miejscowości (wieś, miasto do 20 tys. mieszkańców, do 50 tys. mieszkańców, od 50 do 100 tys. mieszkańców, powyżej 100 tys. mieszkańców) i klas (1-3, 4-6), z którymi nauczyciele pracują. Badanie przeprowadzono od stycznia do marca 2014 roku.

Analizie poddano wyniki następujących grup: próba reprezentatywna (charakterystyka całej populacji) N=100; podział na klasy 1-3 oraz 4-6 (z próby reprezentatywnej); opozycja wieś-miasto, po 70 wywiadów na grupę; opozycja małe i średnie vs. duże miasta, po 35 obserwacji na grupę. Dołączono dodatkową analizę obejmującą następujące grupy: podział ze względu na staż pracy jako nauczyciel wychowania komunikacyjnego; stopień awansu zawodowego; uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego w ostatnich 3 latach.

Jako metodę realizacji badania obrano wywiad telefoniczny wspomagany komputerowo (CATI) z wykorzystaniem aplikacji CADAS na podstawie pytań z opracowanej ankiety; w procedurze testowania statystycznego zastosowano testy dla dwóch wskaźników struktury oraz istotności różnic między średnimi z dwóch prób.

73% nauczycieli szkół podstawowych realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego biorących udział w badaniu posiadała tytuł nauczyciela dyplomowanego, zaś co piąty mianowanego. Niewielu było nauczycieli kontraktowych (6%) i stażystów (1%). Zdecydowana większość respondentów pracuje w szkole od 11 do 30 lat.

Biorąc pod uwagę staż pracy jako nauczyciela w szkole podstawowej realizującego zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego, to w przypadku klas 1-3 dominują osoby o stażu pracy od 21 do 30 lat. W przypadku klas 4-6 większość nauczycieli uczy zagadnień bezpieczeństwa ruchu drogowego nie dłużej niż 10 lat. Nauczyciele o większym doświadczeniu częściej są spotykani w dużych miastach niż na wsiach czy w mniejszych miejscowościach.

Wśród respondentów – nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkołach podstawowych w woj. mazowieckim dominują zdecydowanie kobiety, tylko 14% to mężczyźni.

We własnej ocenie niemal wszyscy respondenci – nauczyciele szkół podstawowych realizujący zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego (92%) są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć, choć tylko 36% nauczycieli klas 1-3 oraz 49% klas 4-6, w przeciągu ostatnich 3 lat uczestniczyło w doskonaleniu zawodowym nt. bezpieczeństwa ruchu drogowego. Ogólnie aż 58% ankietowanych nauczycieli nie brało udziału w żadnym szkoleniu zawodowym związanym z bezpieczeństwem ruchu drogowego w ciągu ostatnich 3 lat. Czynnikiem ten jest istotny dla świadomości o ciężkiej odpowiedzialności na nauczycielach wychowania komunikacyjnego. Osoby, które brały udział w tego typu wydarzeniach częściej wykazywały się własną inicjatywą związaną z nabywaniem nowych umiejętności, w kwestii organizacji dodatkowych zajęć dla uczniów, weryfikacji stanu wiedzy swoich uczniów (konkursy, testy). Podstawową formą doskonalenia zawodowego nauczycieli były kursy i szkolenia w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Nauczyciele mieli trudności z określeniem formy doskonalenia, w której w przeszłości wzięli udział i jej zakresu tematycznego.

Nauczyciele zapytani o szczegółową opinię nt. własnych kwalifikacji oceniali swoją wiedzę już znacznie gorzej. Dla większości nauczycieli podstawowym źródłem wiedzy o bezpieczeństwie ruchu drogowego są media i doświadczenie życiowe. Rzadko wykorzystywane są publikacje (21%), w tym prace metodyczne. Jednocześnie twierdzą, że sukcesywnie przygotowują się do zajęć oraz planują i wykorzystują odpowiednie metody nauczania.

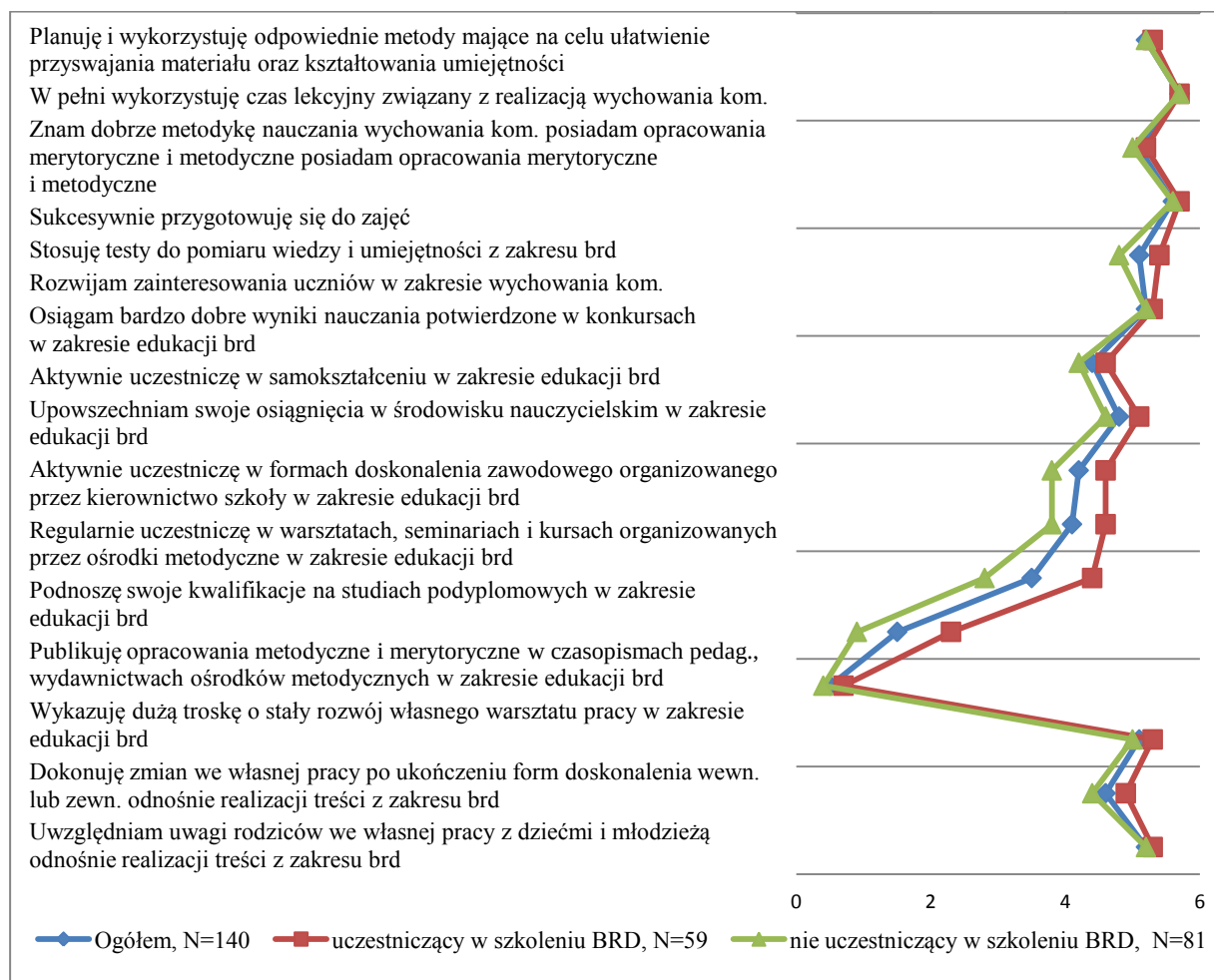
Nauczyciele przyznają się do braków w różnych aspektach wiedzy z prowadzonego przez siebie zakresu (np. stanu i działań na rzecz poprawy brd w Polsce, Europie i na świecie; programów poprawy brd; tworzenia i ewaluacji programów i pomocy dydaktycznych z

zakresu brd; wyszukiwania i analizowania danych; tworzenia zestawień, wykresów i ich interpretacji; badań naukowych, polityki w zakresie brd w Polsce, UE, ONZ).

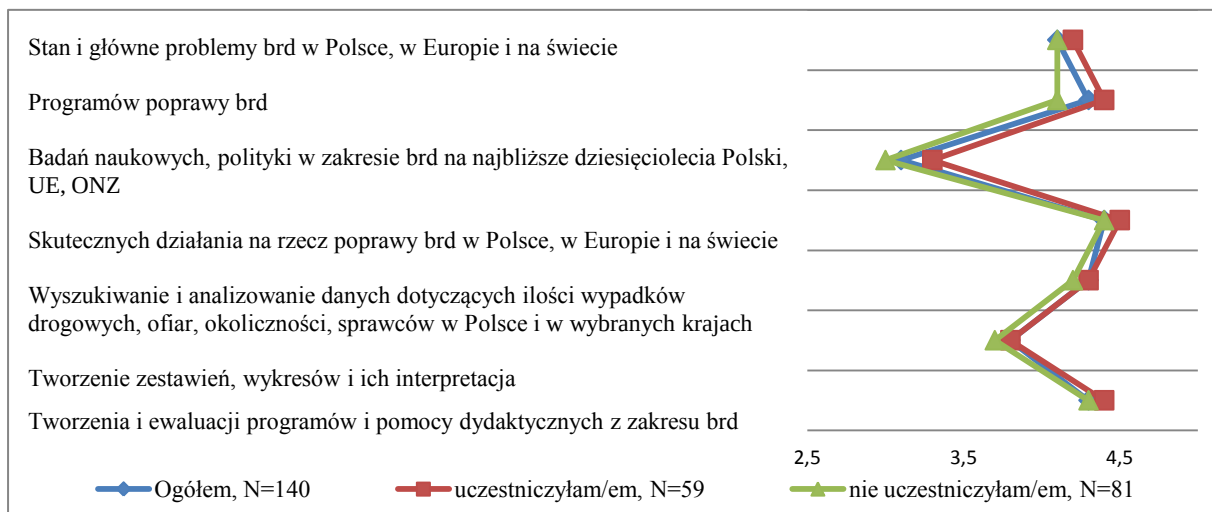
Biorąc pod uwagę średnią z rozkładu odpowiedzi nauczycieli szkół podstawowych realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego uczestniczących w doskonaleniu zawodowym, można stwierdzić, że osoby te częściej deklarowały, iż ich codzienną pracę charakteryzuje osiąganie bardzo dobrych wyników nauczania potwierdzonych w konkursach nt. bezpieczeństwa ruchu drogowego. Ogólnie ponad połowa nauczycieli (55%) może się pochwalić osiąganiem dobrych wyników w konkursach. Jednak w przypadku nauczycieli, którzy uczestniczyli w dodatkowych formach doskonalenia odsetek ten wzrasta do 61%. Zatem przynajmniej na poziomie deklaracji nauczyciele, którzy uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym osiągnęli lepsze wyniki nauczania.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (81%) deklarowała, że stosuje testy do pomiaru wiedzy i umiejętności z bezpieczeństwa ruchu drogowego. Odsetek ten jest jednak nieco wyższy u uczestników różnych form doskonalenia zawodowego (88% vs 75% nieuczestniczących), jednak nie jest to różnica istotna statystycznie.

Wykres 1: Ocena respondentów nt. własnej pracy w skali od 0 do 6 (gdzie 0 to zupełny brak, oznacza najwyższy poziom) podział ze względu na udział w doskonaleniu (średnie wskazania)



Wykres 2: Ocena respondentów nt. własnych kwalifikacji dotyczących bezpieczeństwa ruchu drogowego w skali od 0 do 6 (gdzie 0 to zupełny brak, a 6 oznacza najwyższy poziom) podział ze względu na udział w doskonaleniu (średnie wskazania)



5 PODSUMOWANIE

Analiza wyników badań europejskich, ogólnopolskich i własnych, których fragmenty przedstawiono w artykule, uzasadnia postawienie postulatów, których spełnienie przyczyni się do lepszego przygotowania nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. Do najważniejszych z nich należą:

- weryfikacja i ponowne określenie zakresu kompetencji i kwalifikacji nauczyciela wychowania komunikacyjnego,
- podejmowanie działań promujących rangę wychowania komunikacyjnego, znaczenia tych zajęć dla zdrowia dzieci i innych uczestników ruchu drogowego oraz kształtowanie poczucia odpowiedzialności wśród nauczycieli, decydentów i społeczeństwa; usprawnienie poradnictwa w zakresie wychowania komunikacyjnego,
- przygotowanie różnych form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli realizujących zadania z bezpieczeństwa ruchu drogowego na różnych etapach kształcenia, zawierające elementy wiedzy dziedzinowej z bezpieczeństwa drogowego i dydaktyki,
- motywowanie nauczycieli do zwiększania swoich kompetencji i aktywności, w tym także pozalekcyjnej z wychowania komunikacyjnego.

Literatura

1. Czerepaniak-Walczak M., Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń: Wydawnictwo Edytor 1997. 148 ss. ISBN 8387284025.
2. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 1998. Ss. 288. ISBN: 8388008005.
3. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom 1, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2003. 1214 ss. ISBN 838814992X.
4. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom 4, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2005. 1296 ss. ISBN: 8389501414.
5. Day Ch. Rozwój zawodowy nauczyciela, tłum. J. Michalak, Wydawnictwo: GWP 2005. 336 ss. ISBN 838912095X.
6. Dybek H., Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS 2000. 204 ss. ISBN: 9990000001187.

7. www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf (dostęp 10.10.2016)
8. Informacja o wynikach kontroli organizacji i finansowania kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, NIK 2012. 57 ss.
9. Kopaliński W., Podręczny słownik wyrazów obcych, Warszawa: Rytm Oficyna Wydawnicza 1999. 1025 ss. ISBN:8387893471.
10. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. w: Pedagogika. Podręcznik akademicki. tom 2. red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski: Warszawa: PWN 2003. 523 ss. ISBN 8374890223.
11. Kwiatkowska H., Tożsamość nauczycieli, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005. 242 ss. ISBN: 8389574586.
12. Kwiatkowska H., Pedeutologia, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008. 264 ss. ISBN: 9788360501276.
13. Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: Lublin 2007. 414 ss. ISBN: 9788322726341.
14. Piotrowiak E., Jakość nauczycielskiej edukacji wobec pytania: czy nauczyciel jest wykształcany? w: Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz-Kraków: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2000. 303 ss. ISBN: 8370963536.
15. Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013 red. K. Hernik, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2014. 48 ss. ISBN 9788361693499.
16. Road Safety in the European Union – Trends, statistics and main challenges, European Commission, march 2015. 24 pp. ISBN 9789279456541.
17. Safer Roads, Safer Queensland – Queensland's Road Safety Action Plan 2015–21, Department of Transport and Main Roads 2015. 20 pp.
18. Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa: PWN 1998. ISBN 8301002816.
19. Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań: Wydawnictwo eMPI2 2003. 180 ss. ISBN 9788389654953.
20. Szempruch J., Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne, Kraków: Impuls 2013. 383 ss. ISBN 9788375879056.
21. Wiatrowski Z., Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2005. 531 ss. ISBN 8370965245.

Kontakt

dr Aneta Wnuk

Instytut Transportu Samochodowego

Centrum Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego

Jagiellońska 80, 03-301 Warszawa

Tel: +48 22 43 85 111

Email: aneta.wnuk@its.waw.pl

FAMILY IN TIMES OF CHANGE. SELECTED ASPECTS OF MIGRANT FAMILIES AGAINST THE BACKGROUND OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION OF THE EUROPEAN UNION

Anna Dąbrowska, Marta Dobrowolska – Wesółowska

Abstract

This article aims at bringing issues concerning the changes taking place in the contemporary family, which are a consequence of civilization, social and cultural transformation of the European Union. This study, in the introductory part, refers to the characteristics of the migratory movements and social change in Poland and in Europe. Then, their directions leading to the formation of a new face of the socialization and education environmental which is the migration family¹ are outlined. Both the negative and positive consequences of family separation due to migration of a parent or both parents are presented, which allow to conclude that migration family is not (and need not to) be dysfunctional family. The article further comprises a selected research results and their analysis and interpretation, which are focused on the problems of education styles of migration and non-migration families.

Key words: *migration family, social changes, upbringing styles*

I. INTRODUCTION

Analyzing the current historical conditions, economic development and relationships and structure prevailing in Europe, as well as its cultural background and traditions, it should be noted that modern European Union owes its shape to migration. At the same time, it is worth noting that a growing proportion of migrants causes serious changes in many areas of social, cultural and family relations. The economic migration, which for many families has been and is the only chance to improve their material conditions and socio-economic development, has become a permanent element of social landscape, especially in developing countries. What is important, along with the positive consequences of the phenomenon of migration, there are also negative aspects that imprint not only on personal relationships and family, but also in social life. Significant impact of migration is evident in all aspects of social life, especially in the era of globalization, the development of technology and the information society, when the world becomes a global village, connected organism of economic, financial and political interdependence. The transition costs, despite several years have passed since it was launched, are continued to be covered not only by the individual members of the family, but the whole society. Thus, it is worth to have a closer look on the changes (and their results) taking place in various areas of the family functioning. This is so crucial because as the basic social structure, family is responsible for the process of socialization and a broad education of a child, creating relationships and patterns of social relationships and emotional and psychosocial development.

¹ Term: migration family is a family disconnected due to migration of parent or parents (W. Danilewicz 2006 in Encyclopedia Pedagogiczna XXI wieku, Volume V. Warsaw. Academic Zak, p. 332). In this paper I will use the following terms interchangeably: migration family, family disconnected geographically, spatially disconnected family, family incomplete due to the migration of the parent / parents. Terms: family disconnected geographically and spatially disconnected family borrowed from the book by W. Danilewicz, „The family across borders. Transnational experience of the family” Białystok: Ed. Trans Humana, 2010.

II. THE SPECIFICITY OF MIGRATORY MOVEMENTS AND SOCIAL CHANGES IN POLAND AND EUROPE

Internal and external migration accompanied humanity since the dawn of time - the great migration of peoples represent their strength, development, evolution. Like any phenomenon, migration also has its specificity and binds to specific consequences and circumstances. Depending on the causes of migration the situation of migration family and its individual members may look differently. So we can distinguish voluntary and forced migration, legal and illegal, individual and group, spontaneous and organized, internal and external. As far as the job migration, it can be realized in each of the aforementioned embodiments, which also makes them difficult to explicitly define and significantly expands the field of research². Marek Okólski pays attention to many aspects of the migration phenomenon and its importance to the model of social and cultural functioning of migrant families. He highlights the diversity of the mobility of Poles over the centuries, the nature and specificity of the migration processes and the role of social capital and the tendency of migration against the background of the dynamics of this phenomenon³.

Migration movements in Europe have intensified in the last few decades. The reason for this severity is specific historical conditions and economic circumstances experienced by the whole population of the old continent, namely I and World War II, waves of hunger, colonial expansion, so-called Great Emigration, Industrial Revolution, etc. It is estimated that in the years 1800 - 1960 more than 60 million people emigrated from Europe, mainly to North America, Africa, Australia, New Zealand or Russia⁴. Observing the demographic developments and migration movements on the European continent, it is easy to observe that the largest waves of economic migration were associated with the global settlement and colonial expansion⁵ and the industrial revolution⁶. Most people migrating from Europe were guided by faith in a quick and easy improvement of living conditions, need to leave the country because of lack of funds to life (unemployment, lack of education, origin) or for political reasons or criminal offenses. Huge numbers of people emigrated from Ireland, Russia or Poland because of poverty, hunger, wars. The last great wave of migration took place in the post-war years; it is estimated that between 1945 and 1960 over 7 million people left the old continent forever.

Poland, due to its historical conditions and geographical location has become the country with the specific conditions conducive to migration flows, or even forcing migration. Since the annexation, which in the seventeenth and eighteenth centuries produced a specific socio-economic and cultural conditions, they have defined the existence of the Polish nation, migration and movement of people in our country and neighbouring nations and have become an inevitable part of life of the Poles. Migration processes mainly motivated by politics, religion and believes, intensified with struggles for independence, the so-called "Great Emigration" in 1831 and then, in turn, with the First and Second World War. These were

² L. Kolarska-Bobińska. *Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa*. 2007, p. 21.

³ M. Okólski, *Przemiany ludnościowe w Polsce w perspektywie minionego stulecia*. in: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, wyd. Scholar, Warszawa 2002 and M. Okólski, *Incomplete migration: a new form of mobility in Central and Eastern Europe* w: C. Wallace, D. Stola (ed.), *Patterns of Migration in Central Europe*, Palgrave, Londyn 2001.

⁴ The researchers drew attention to the fact that most of the migration movements were movements of emigration, on economic grounds or politically motivated (refugees, prisoners, people deported as a result of acts of war or ethnic cleansing).

⁵ These migrations related not only to Europe, but also to intercontinental movements, mainly in North America, South America and Australia. This was due to the need to colonize these areas and favorable conditions offered to new settlers (land, help in the construction of homes, financial support, etc.).

⁶ These were mainly migrant-workers from Central and Eastern Europe who, because of poverty and the search for better living conditions, got employed usually illegally in the mining, heavy industry and shipyards in France, England and Germany. Cf. : H. Fassmann, R. Münz, *Migration In Europe*, ed. Campus, New York in 1996.

mainly migrations motivated by the must, often becoming deportations, resettlements or displacements, in which people lost their material and spiritual achievements of a lifetime⁷. It is estimated that as a result of these activities in the years 1939-1989 more than 10 million people, mostly Poles, Jews, Germans, Ukrainians, Belarusians were forced to leave their homeland. The problem concerned not only the Poles but also the countries of the former socialist bloc, the former Soviet Union, or former Yugoslavia. In many of these countries there were made the so-called ethnic cleansing, based on extremely understood concern of national and religious homogeneity of a nation (eg. the action of the Serbs in the former Yugoslavia or UPA in Ukraine)⁸. Along with the political transformation after 1989 migrations in Poland began to take on a completely new character. Poles hoping to quickly and easily improve the conditions of living began to go abroad, initially to countries such as the former USSR countries, Romania, Bulgaria, Turkey, Hungary. They were trading goods, which were missing there. With time, the Poles started to take on labour migration for work in specific sectors and industries of rich western countries, such as Germany, Sweden, Norway, Belgium, Netherlands, United Kingdom, France, or the United States. Often, these were and still are illegal emigrations, based on the contract for work on less favorable terms than those offered to local workers⁹.

Currently, migratory movements are not so visible and intensified as in the past, they also have a different character. Most countries in Western Europe is growing steadily, which makes that the citizens of these countries do not see the need to move for work purposes. As a consequence, Western countries today are immigrant countries, not emigrants - their appeal is still very high for foreigners from poorer developing countries, as the countries of Eastern Europe, Africa or Asia.

Economic development, technological economic and administrative and legal facilities significantly influenced the population movements, changing the pattern of economic migration and their nature in the European countries. Migration policy terms towards newcomers have become much milder, conducive to both employees and their families. It has been regarded that a healthy, legally employed and happy employee is productive and worth taking care of. On the other hand, because of the economic crisis, many countries exacerbates the current migration policy, taking care of national interest. An example of the new strategy is the actions of EU governments after the mass, and so far, the largest influx of immigrants from Africa and Asia. Migrant workers have increasing difficulties in preserving jobs, finding profitable and corresponding to their qualifications workplaces, providing for themselves and family adequate housing, social security, medical care, etc. Often migrants are forced to stay longer abroad in order to collect the assumed capital which increases emotional costs borne by them and their families. Separation from family becomes an unexpected price you pay for getting the desired goal, for raising the quality of life and intentional, quick return to the country usually turns out to be an illusion. The actual status of a migrant-worker changed from a seasonal worker, whose departure could be seen as a temporary, to an employee resident who ceases to be a "guest" in a foreign country and becomes a real functioning immigrant. These transformations cause changes in the functioning of the migrant, his family, social group from which he derives and the entire environment. This is because the family is a specific social background of a human existence; it builds our interpersonal relationships and shapes motivations. There are three main areas – functions of a family, having a decisive influence on the shape and nature of the relationships that occur within all aspects of

⁷ L. Kolarska-Bobińska. *Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa*, Warszawa 2007, p. 17.

⁸ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki emigracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Difin, Warszawa 2010, p. 19.

⁹ op.cit.p. 25

migration family and migrants. First, the family is a source of belonging, ties, status and social position and roles; it is also a determinant and distributor of all goods between its members. Secondly, the socialization of individuals is made within a family, beliefs are formed, traditions, cultural values, attitudes and patterns of moral behavior patterns are transferred. Thirdly, the family is the foundation of the social networks of relatives to which we have strictly defined rights and obligations, which further tightens the bond¹⁰. If there are problems in one of these areas, family functions are not completed in an efficient way and have a negative effect on the activities and psycho-emotional state of the members.

III. MIGRATION FAMILY AS A FAMILY IN THE CHANGES PROCESS

Modern family is experiencing constant changes – it is no longer a constant sedentary group, but rapidly growing, mobile institution, flexibly oriented and open to new possibilities. In most European countries the discourse about the dynamics of changes in the family is focused on the social policy, pro-family and social activities, as well as religious and cultural emancipation. Demographic changes and their consequences reflected in the social structure and family functioning mainly concern: a smaller number of marriages, increased scale of partnerships, cohabitations, children of unmarried couples, the increasing number of divorces, single-parent families, reconstructed families and lone parents, declining birth rates and shrinking the size of the family¹¹. Transformations take place also in the relationships, such as family ties, emotional and volitional sphere, as well as the worldview. Thus, defining a new concept of a *family*, one should pay attention to various forms and aspects of family life, the specificity of social, economic and cultural changes, as well as historical periods, political systems and regimes that determine its modern shape.

Whereas considering family migration against the background of changes taking place in our country, it should be emphasized that it is the new face, which revealed quite intensively under the influence of Polish accession to the European Union. From this historic moment, practically until today, we have had to deal with unflagging scale of families disconnected due to migration of one parent, or both of them. In the last decade, the phenomenon of migration has become the subject of research of many different disciplines such as sociology, education, psychology, geography or anthropology. Particularly important, however, are studies on the impact of migration on social and family life of migrants. In the literature more and more attention is paid to the transformation of the family and their consequences in terms of mobility, size, lifestyle and ways of functioning¹². The processes of globalization, with all the dynamics of post-modernity, are reflected as in a mirror in the life of the modern family, in its construction and operation, creating the one hand, new opportunities and providing a huge potential for development, on the other hand, being the source of threats and pathogens. Migration families, due to their incompleteness and time specific "suspension" between two worlds and cultures¹³, are more vulnerable than others to the effects of these dynamic

¹⁰ S.F. Harbison, *Family structure and family strategy In migration decision making*, [w:] G.F. De Jong, R. Gardner, *Migration decision making. Multidisciplinary approaches to microlevel studies in developed and developing countries*, Wyd. Pergamon Press, Nowy Jork 1981, pp. 238 – 251.

¹¹ See: A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.

¹² Many researchers stress that the changes take place both in the common household management, treasury management and household budget, as well as in the area of emotional functioning of the family relationships, common planning time, organizing family activities and family lifestyle.

¹³ Migration families remaining in the country of origin of the migrant participate in the native culture, but also take over the patterns and the effects of the cultural facilities of the other country. Migrant-worker needs to adapt, at least to some extent, to the new social and cultural conditions prevailing in the country, and once assimilated, involuntarily transfers patterns of functioning on the members of his family. So the transmission of cultural values and cultural diffusion take place. See: A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wyd. PWN, Warszawa 2001.

changes. They experience redoubled economic, social and psychological consequences. These influences are visible both in the relationship with the external environment, at different levels of social life, as well as at the level of intrafamily relations of intimate relationships network between the family members. The changing family environment, transforming patterns of roles of individual members of the family community, the lack of continuity of the process of socialization and upbringing and the consequences in building parental attitudes, are not really conducive to the proper fulfilment of the basic functions. Avoiding the stigmatization of spatially separated family environments it should be mentioned at this point, that the ways of realisation of the elementary functions (efficiency, level, etc.) are dependent on the nature of intrafamily relationships, the social roles and interactions between them, and the structure and composition of the very family¹⁴. Approaching one of the areas of the migrant families, we present below the results of empirical knowledge concerning the styles of functioning in the analyzed type of families.

IV. RESEARCH ASSUMPTIONS AND DESCRIPTION OF THE STUDY GROUP

The scientific basis for the research is *the general theory of systems*, which also is supplemented with elements of *ecological psychology*. A life situation of the young growing up in the living space defined by migration family¹⁵ has become the subject of study¹⁶. The life situation of growing up in the living space defined by the non-migration family was subjected to the analysis as well. The aim of the study was to identify and describe the situation of the young growing up in the living space defined by the migration family, and for comparison, identification and description of the situation of the ones growing up in the living space defined by the non – migration family. Diagnosis of families took place in the perception of the young people (adolescents) growing up in this type of a family¹⁷. Empirical results presented below are only a fragment of a more extensive research conducted in the region of Kielce, Poland. The results of empirical studies presented in this paper relate to about 1,414 people in adolescence (14-19 years old) who attended middle school classes (574) and high schools (840). The choice of schools and classes was made by systematic drawing. The procedure for the draw was two-stage, ie. first schools were randomly selected (layer-random selection, systematic sampling) and then classes (systematic sampling). Every fifth person was selected for the research, on the basis of the attendance list from the presented register. The starting point was the first person on the list. The number of people surveyed was arbitrary, ie. only pupils and students, who were present in the classroom, where the study was conducted were taken into account. The proportion of the distribution in terms of the place of residence (urban / rural) is 2: 3. Planned results have been established at a minimum of 90%. The proportion of respondents with migrant and non- migrant families was determined after the diagnosis, ie. there was no selection question concerning the type of family of a given respondent before completing the questionnaire. Inequalities in the number

14 A. Kwak, Rodzina jako środowisko wychowawcze, [in:], T. Pilch, I. Lepalczyk, Pedagogika społeczna, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1993.

15 See: A. Dąbrowska, Sytuacja rodzinna i społeczna dzieci rodziców migrujących zarobkowo z województwa świętokrzyskiego, wyd. Akademia Przedsiębiorczości, Kielce 2011. A. Dąbrowska, Rodzina migracyjna w przestrzeni życiowej dorastających. Holistyczny model wsparcia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

16 The term adolescent means youth in the maturation phase, but it has a broader context of meaning, than adolescence, as it refers not to the biological development as a social process of growing up; It is also used interchangeably with: adolescent, youth.

17 The term perception, is understood as a process of collection and analysis of the elements of sensory information and interpreting them according to possessed knowledge. In this publication, the term perception of own living space should be understood as a process of reflecting by the adolescent of their own living space, on the way of viewing of the surrounding world (Grabowska 1998, p. 385).

of surveyed from migrant and non-migrant families is not significant when comparing both groups, because the average and percentages are calculated taking into account the size of each of them. Moreover, tests estimate the error rate with regard to unequal group sizes. This population was isolated on the basis of a preliminary analysis of the data contained in the questionnaires. Two groups constituted after the categorization, ie. basic: adolescents from migrant families - A, and control: peers from non-migration families - B. In the following research, the results each group is distinct unit representing 100% of the total.

V. ANALYSIS AND INTERPRETATION OF RESEARCH RESULTS IN THE CONTEXT OF THE STYLES OF UPBRINGING IN THE MIGRATION AND NON- MIGRATION FAMILY

This part of the article presents the results of research concerning the styles of upbringing in the migration family. The collected data have been obtained thanks to the tool prepared by Maria Ryś: *The method of the education style analyzes in family of origin*. It consists of a hundred questions about the mother and the same number of questions about the father. Analysis of the results allowed to determine which parenting styles, in the perception of the young people in adolescence, are preferred by their parents. In this very point, the terms *style* and *style of education* need to be explained. So, the style is a way, a form of conduct, behaviour, specific type of activity of a unit or community, depending on their social condition. The separation of styles preferred in education, different for the mother and father, is possible in all types of families. These styles are defined as a selection and use of the set of educational means or "configuration" ways and methods of influence on the child in the family (Ryś 2001, p.17)¹⁸. Their shape is influenced by: the attitude of the parents, family roles, interactions and relationships, and interpersonal relationships in the family system - implemented in the form of various activities. In the literature there are three basic styles of upbringing in the family: democratic, autocratic and liberal; each of them may be characterized by distinct levels of intensity, which results in the strength and types of behaviours of children growing up there. The above cited authoress suggest an additional division of the liberal style on two extreme forms: loving and rejecting (unloving). Parents preferring the liberal (unloving) style in the upbringing process, are characterized by indifference towards the child and the emotional coldness resulting in a total lack of displays of affection and interest in their child's life. Parents preferring the autocratic upbringing style clearly define their children responsibilities and rights, and realize the importance of the consequences of their own actions. A characteristic feature of the analyzed style is the conviction of parents that showing affection is inappropriate and leads only to distort the character. The most desirable educational and parenting style, is a democratic style, distinguished by respect for the rights of all family members and the application of standards and principles for the proper development of children and appropriate interpersonal relations. The presentation of upbringing styles in the migration and non-migration families and is began by the presentation of data on preferred by mothers and fathers styles of education in the perception of girls and boys from the group of migrant and non-migrant families. The first of these types of families is the fundamental research group, and is designated as population A. Non-migration families are comparative collectives and are identified as population B.

¹⁸ M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Wyd. Centrum Metodyczne Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, 2011.

Table 1. Styles of upbringing of mothers in the perception of girls from migrant and non-migrant families.

Upbringing style	A		B		Test <i>t</i> of Cohran-Cox			Cohen's <i>f</i>	Number	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> <		A	B
Mother										
Democratic	22,86	5,43	22,23	6,16	1,12	208	0,264	0,11	125	519
Autocratic	7,00	5,20	7,20	5,48	-0,37	196	0,710	0,04	125	519
Liberal - loving	18,38	3,81	17,82	4,36	1,42	210	0,157	0,14	125	519
Liberal-nonloving	4,73	4,71	5,51	5,18	-1,63	203	0,105	0,16	125	519

Table 2. Styles of upbringing of fathers in the perception of girls from migrant and non-migrant families.

Upbringing style	A		B		Test <i>t</i> of Cohran-Cox			Cohen's <i>f</i>	Number	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> <		A	B
Father										
Democratic	19,40	8,01	20,12	7,57	-0,89	174	0,376	0,09	120	495
Autocratic	9,03	6,51	8,06	6,08	1,48	173	0,140	0,15	120	495
Liberal - loving	16,02	5,32	16,80	5,08	-1,45	175	0,148	0,15	120	495
Liberal-nonloving	8,63	7,10	7,87	6,73	1,06	175	0,289	0,11	120	494

The data in the table indicate that the majority of surveyed girls felt that their mothers and fathers use in the democratic upbringing style. This applies to both migrant non-migrant families. It can therefore be concluded that the results obtained indicate a positive phenomenon in the analyzed groups of families. The democratic style is characterized by mutual respect of all members of the family, respect for rights, trust, sympathy and kindness, and also common planning tasks and solving problems of everyday life, as well as reasonable control and reasonable freedom of the children. Parents applying democratic parenting style often use persuasion and argumentation, not harsh repression and the imposition of their own rights. In order to answer the question of whether there are differences between preferred by mothers and fathers of the girls from the A and B group upbringing styles, the "t test" was used. The results showed no statistically significant differences.

The next step in the presentation of the results of the diagnosis is to present the styles of upbringing preferred by fathers and mothers in the perception of their adolescent sons.

Table 3. Style of upbringing of mothers in the perception of boys from the analyzed types of families.

Upbringing style	A		B		Test <i>t</i> of Cohran-Cox			Cohen's <i>f</i>	Number	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> <		A	B
Mother										
Democratic	23,54	4,66	22,30	5,51	2,28	126	0,024*	0,24	88	590
Autocratic	7,07	5,14	6,97	5,00	0,18	113	0,859	0,02	88	590
Liberal - loving	18,82	3,85	18,00	4,25	1,83	121	0,070	0,20	88	590
Liberal-nonloving	5,60	5,76	5,50	5,02	0,16	108	0,875	0,02	88	590

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Table 3. Style of upbringing of fathers in the perception of boys from the analyzed types of families.

Upbringing style	A		B		Test <i>t</i> of Cohran-Cox			Cohen's <i>f</i>	Number	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> <		A	B
Father										
Democratic	22,34	5,14	20,82	6,74	2,45	133	0,016*	0,25	86	572
Autocratic	8,83	5,43	8,74	5,92	0,15	118	0,883	0,02	86	572
Liberal - loving	18,35	3,71	17,20	4,73	2,59	131	0,011*	0,27	86	572
Liberal-nonloving	7,56	5,46	7,51	6,12	0,08	120	0,939	0,01	86	572

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

The results concerning the upbringing styles of mothers and fathers in the perception of the surveyed boys show a similar trend as in the case of data concerning the girls. Most of them felt that their mothers and fathers use the democratic style. In order to answer the question of whether there are differences of preferred styles of mothers and fathers of the boys from group A the control group B, the “t test” was used. The results indicate that statistically significant differences occurred in the area of a democratic upbringing style used by the mother ($t = 2.28$, $df = 126$, $p < 0.05$, $f = 0.24$). It turned out that the mother of a group of migrant families, more often than the mothers from the control group, apply the democratic style of upbringing. Statistically significant differences were also in the category of a democratic style used by fathers ($t = 2.45$, $df = 133$, $p < 0.05$, $f = 0.25$) and the liberal - loving one ($t = 2.59$, $df = 131$, $p < 0.05$, $f = 0.27$). On this basis it can be concluded that in the perception of boys from migrant families, their fathers use most frequently the democratic and liberal-loving styles in the upbringing process. Interpreting the effect of Cohen's f standard, which is in the range 0.25-0.35, the differences can be described as small, but nevertheless - statistically significant. It should be clarified that the style of the liberal upbringing characterized by leaving the child complete freedom in the form of non-suppressing of undertaken activities and spontaneous, free development. Parenting interventions are undertaken only in exceptional cases. Quite dangerous for the educational process characteristic of the liberal style is the lack of putting requirements and appeal to authority, as well as interest in the child only at their request. The use by the parents of this kind of style is detrimental to the proper course of growing up. Liberal loving style means showing your child love and affection with total freedom in terms of behaviour and taking various activities. Gathered data on the image of the family in the perception of adolescents growing up in the analyzed types of family environments proved the existence of certain similarities and differences between them. An important issue is the fact that it did not reveal the dysfunctions in the form of abnormal preferences of parents in the context of the used upbringing styles. The obtained results of studies provide some data that enrich both theory and practice of teaching. The conclusion is that the empirical results should be used to develop a model of support of educational - information character that, at first, presents a fair view of the migrant families, and secondly, provides knowledge about a new type of educational environment – namely the migration family.

VI. CONCLUSIONS

Changes taking place in contemporary Polish families are multidimensional, relate to various areas of social and cultural phenomena and are directly related to the political and economic functioning of countries throughout the European Union. It should be noted that both the causes and effects of most of the changes, such as migration, immigration, the growth of

social pathologies, alternative relations, new forms of family, a reduction in some of the tasks of the family, increased activity of children in relationships and systems outside the family, increased anonymity of a family should be seen in the phenomena and processes of post-modernity. So, we are witnessing the formation of the new operating conditions of the family, building of new moral standards and the weakening of traditional social bonds. The problems are even more strongly felt in migrant families at the macro-social and cultural levels, because of cultural communication with various countries and drawing from different patterns of social functioning. Increased mobility (both horizontal and vertical), of migrant families and the abandonment of traditional patterns of behavior are conducive to the openness of the family and make it easier to adapt to new challenges posed by the modern world. Efforts should be made that the parents of family planning labor migration were increasingly aware of their roles and responsibilities, and were oriented on the development of the family and the child's welfare. This should be regarded as a priority issue in the planning of activities in the area of social policy at the central, regional and local levels. This will ensure that migratory trips will be better planned, organized and thought out, also in the context of expanding and strengthening the capacity of the family and its competitiveness as a group. Increased knowledge in the analyzed field will cause that, as a consequence, more and more often the emotional and psychological costs associated with labour migration of parents will be much smaller than social, cultural and individual benefits. In summary, it should be remembered that planning outreach activities for new types of families, which are more exposed to a variety of crises, should be of educational and informative character. This challenge should be a priority for social policy at the central, regional and local levels.

Sources

1. ADAMSKI F. *Socjologia małżeństwa i rodziny*. PWN. Warszawa: 1984.
2. BECK U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Scholar. Warszawa: 2002.
3. BIERNAT T. *Transformacja czy kryzys rodziny*, [w:] Muszyński W., Sikora E., *Miłość, wierność, uczciwość na rozstajach współczesności*, Wyd. Adam Marszałek. Toruń: 2008.
4. BRĄGIEL J. *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Wyd. Uniwersytet Opolski. Opole: 1996.
5. CUDAK H., *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, wyd. WSP. Kielce: 1998.
6. CUDAK H., *Szkice z badań nad rodziną*, Wyd. WSP. Kielce: 1995.
7. DANILEWICZ W. (ed.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Akademickie Żak. Warszawa: 2009.
8. DANILEWICZ W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Wyd. Trans Humana. Warszawa: 2006.
9. DĄBROWSKA A., *Sytuacja rodzinna i społeczna dzieci rodziców migrujących zarobkowo z województwa świętokrzyskiego. Publikacja podsumowująca realizację projektu*, Wyd. Akademia Przedsiębiorczości. Kielce: 2011.
10. DĄBROWSKA A., *Rodzina migracyjna w przestrzeni życiowej dorastających. Holistyczny model wsparcia*, Wyd. Naukowe PWN. Warszawa: 2016 (being published).
11. DZIEWIECKI M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wyd. Jedność. Kielce: 2002.
12. FASSMANN H., MÜNZ R., *Migration In Europa*, Wyd. Campus. Nowy Jork: 1996.
13. FREJKA T., OKÓLSKI M., SWORD K., *In-depth studies on migration In Central and Eastern Europe: the case of Poland*, "Economic Studies" 11(1998).

14. GIDDENS A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, transl. Szulżycka A., Wyd. PWN. Warszawa: 2001.
15. GIZICKA D., GORBANIUK J., SZYSZKA M., *Rodzina w sytuacji rozłąki kryzysowej*, Wyd. KUL. Lublin: 2010.
16. GRABOWSKA A., *Socjometria*, [in:] *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. A. Goralski (ed.). Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej. Warszawa: 1998.
17. HARBISON S.F., *Family structure and family strategy In migration decision making*, [in:] G.F. De Jong, R. Gardner, *Migration decision making. Multidisciplinary approaches to microlevel studies in developed and developing countries*, Wyd. Pergamon Press. Nowy Jork: 1981.
18. IZDEBSKA J. *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Wyd. Trans Humana. Białystok: 2004.
19. IZDEBSKA J., *Współczesna rodzina w kontekście zagrożeń globalizacji i ponowoczesności*, [in] Danilewicz W. (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Akademickie Żak. Warszawa: 2009.
20. JUNDZILL E., PAWŁOWSKA R., *Sieroctwo dziecięce – choroba XX wieku*, [in] Żebrowski J. (red.) *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Wyd. Gdańskie Towarzystwo Naukowe. Gdańsk: 1998.
21. KACZMARCZYK P., *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa: 2005.
22. KAWULA S., BRĄGIEL J., W. JANKE A., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek. Toruń: 1997.
23. KOLARSKA-BOBIŃSKA L., *Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa*, Wyd. Fundacja Instytut Spraw Publicznych. Warszawa: 2007.
24. KORCZYŃSKA J., *Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
25. KOZAK S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki emigracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Difin. Warszawa: 2010.
26. KWAK A., *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, [in:], Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna*, Wyd. Akademickie Żak. Warszawa: 1993.
27. KWAK A., *Rodzina w dobie przemian*, Wyd. Akademickie Żak. Warszawa: 2005.
28. LESZNIEWSKI T. *Praca i rodzina w perspektywie temporalnej* [in:] Muszyński W., Sikora E. (ed.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wyd. Adam Marszałek. Toruń: 2008.
29. MASSEY D. S., *Theories of International migration: A review and appraisal*, [in:] "Population and Development Review", nr 19 (3).
30. MUSZYŃSKI M., *Zróżnicowanie modeli rodziny w krajach europejskich w kontekście statusu kobiety w społeczeństwie*, „Studia Demograficzne” 2 (2003).
31. NOWAKOWSKA A., *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, [w:] Rostowska T. (ed.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Wyd. Difin. Warszawa: 2009.
32. OKÓLSKI M., *Przemiany ludnościowe w Polsce w perspektywie minionego stulecia*. [in:] M. Marody (ed.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. Scholar. Warszawa: 2002.
33. OKÓLSKI M., *Incomplete migration: a new form of mobility in Central and Eastern Europe w: C. Wallace, D. Stola (ed.), Patterns of Migration in Central Europe*, Wyd. Palgrave. London: 2001.
34. PEPLIŃSKA A., *Małżeństwo a specyfika pracy marynarzy. Perspektywa psychologiczna*, Wyd. Impuls. Kraków: 2011.

35. RADOCHOŃSKI M., *Rodzina dysfunkcjonalna a zdrowie psychiczne i somatyczne jednostki*, [in:] Harwas-Napierała B., *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wyd. Naukowe UAM. Poznań: 2003.
36. RYŚ M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Wyd. Centrum Metodyczne Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Warszawa: 2011.
37. SLANY K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wyd. Nomos. Kraków: 2002.
38. SLANY K. (ed.), *Migracje kobiet, perspektywa wielowymiarowa*, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków: 2008.
39. SZCZEPKOWSKI J., *Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych*, „Wychowanie na co dzień” nr 7/8, 2001.
40. TYSZKA Z., *Niełatwe problemy rodziny współczesnej*, [in:] "Problemy Opiekunów – Wychowawców” nr 3/ 1999.
41. TYSZKA Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. PWN. Warszawa: 2003.
42. ZIMBARDO P., *Psychologia i życie*, Wyd. Naukowe PWN. Warszawa: 1999.

Contact

dr Anna Dąbrowska
Jagiellonian University
Kraków, Poland
ad1327@wp.pl

mgr Marta Dobrowolska – Wesołowska
College of Business and Entrepreneurship,
Ostrowiec Świętokrzyski, Poland
wesolowska_m@wp.pl

INTERSEMIOTICKÁ KOREŠPONDENCIA SLOVA A OBRAZU

INTERSEMIOTIC CORRESPONDENCE BETWEEN WORD AND IMAGE

Mariana Čechová

Abstrakt

Príspevok je zaradený do sekcie Potreby a výzvy dneška v metodologickom zmysle, a to ako reakcia na postštrukturalistické stereotypy a kliše pri vymedzovaní relácie medzi slovesným textom a výtvarnou ilustráciou. Zameriava sa na výrazovo-tematickú komparáciu Andersenových tragicky ladených rozprávok a ich výtvarných ilustrácií od Vincenta Hložníka. V rámci ich analýzy zohľadňuje vzájomné štruktúrnosujetové väzby či presahy medzi textom a obrazom.

Kľúčové slová: rozprávky H. Ch. Andersena, ilustrácie V. Hložníka, existencialita výrazu

Abstract

This paper is included in the section Nowadays needs and challenges in terms of methodological. This is a response to the poststructuralist stereotypes and clichés in defining the relation between the verbal text and artistic illustrations. This paper focuses on the expressive-thematic comparison of Andersen's fairy tales tragically toned and their art illustrations by Vincent Hložník. In their analysis also takes into account mutual structure and plot links and overlaps.

Keywords: *fairy tales by H. Ch. Andersen, illustrations by Vincent Hložník, expression of existence*

1. TEXT A ILUSTRÁCIA

Trendová veda, ktorá mala donedávna podobu písania o postmoderne, pri výklade čohokoľvek preferuje výkladové vzorce plurality, nesúmerateľnosti a decentralizovanej antihierarchie. Tie pri tendenčnom uplatňovaní vedú k dezinterpretácii skutočného stavu vecí. To platí aj pre vzťah textu a ilustrácie. Nepríznačkový skutkový stav je tu totiž taký, že osnovný, zakladajúci je text a ilustrácia je textu subordinovaná (inak je to, pochopiteľne, v prípade obrázkových knížiek so sprievodným slovom). Až v tomto hierarchickom rámci môže byť vo vzťahu k textu autonómna a svojbytno ho dotvárať. To je dôvod, pre ktorý pri výklade vzťahu Andersenových rozprávok a ich ilustrácií od Vincenta Hložníka (H. Ch. Andersen – *Rozprávky*, ilustr. 1956, H. Ch. Andersen – *Snežienka*, ilustr. 1981) budeme rámcovo vychádzať z výrazovo-tematickej charakteristiky Andersenových textov.

1.1 Hans Christian Andersen

Dánsky spisovateľ Hans Christian Andersen patrí k priekopníkom autorskej rozprávky vo svetovej tvorbe. Rozvíjajúco afirmuje tradíciu ľudovej a umelej rozprávky (Ch. Perrault, E. T. A. Hoffmann, W. Hauff, A. S. Puškin, N. V. Gogol' a i.), preberá jej atmosféru i motívy, avšak pretvára ju do novej kvality. To, čo sa u Andersena v porovnaní s predchádzajúcim paradigmatickým zázemím mení výrazne, je vzťah k fantastike a k poetickým symbolom. V textoch tohto rozprávkara sa už nespriťomňuje svet ľahko, vzdušne roztancovaných príbehov, prežiatených nadsutočnou krásou, čarovnými zvratmi, spôsobenými zásahmi

vyšších mocností (draci, ježibaby, čarodeji či iné rozprávkové bytosti). Nie sú to už ani príbehy o boji dobra a zla v typicky čierno-bielej forme hyperbolických súradníc a fiktívnosti, ktorá umožňuje detskému čitateľovi prežívať zobrazené deje „z bezpečnej vzdialenosti“ (fantastické zázraky čarovného sveta: boj s ohavnými obludami, čiernokňazníkmi či strašidlami a víťazstvo nad nimi). Svet Andersenových rozprávok je iný. Hmatateľnejší. Zhyperbolizovanú fantastickosť nahrádza reálny svet, ktorého sa môžeme, obrazne povedané, skutočne dotknúť. Záporné sily ľudových rozprávok z tohto sveta ustupujú a ich pozmenený fantastický obraz sa premieňa na výpoveď o naozajstných (dobovému čitateľovi blízkych) udalostiach a dejoch. Ako hovorí Zlatko Klátik: „Andersen nevkladá ideál do oblasti fantastického, nevyjadruje ho zázračným obrazom, ale ho uzemňuje v bezprostrednom životnom okolí človeka, hľadá a objavuje zmysel života vo všednej každodennej podobe ľudskej existencie“ (1962, s. 45). „Imputuje“ fantastické (nereálne) do realistického obrazu prostredníctvom antropomorfizácie (*Smrek*, *Sedmokráska*) či personalizácie (*Statočný cínový vojačik*). Jeho hrdinovia sú vykresľovaní v dvoch vidoch – v mode prežívania (ako cítiaca ľudská bytosť) a súčasne v podobe reálnej veci, rastliny či zvieratá (v „mimo-ľudskej morfológii“). Napr. v rozprávke o cínovom vojačikovi autor na jednej strane zachováva reálne štrukturálne vzťahy medzi hračkou a okolitým svetom (cestovanie v papierovej loďke dolu jarkom ako po vodopáde, stretnutie sa s potkanom-colníkom, plavba v bruchu ryby), na druhej strane však obdarúva hrdinu ľudským vedomím, v rámci ktorého prežíva životnú drámu.

V roku 1956 vyšla v slovenskom vydavateľstve kniha *Rozprávky* od Hansa Christiana Andersena. Do tejto publikácie (šesť vydaní, posledná v roku 1987) bolo zaradených osemnásť Andersenových rozprávok: *Lietajúci kufor*, *Iduškiné kvety*, *Cisárove nové šaty*, *Sedmokráska*, *Statočný cínový vojačik*, *Divé labute*, *Pastier sviň*, *Slávik*, *Mrzké káčatko*, *Smrek*, *Snehová kráľovná*, *Ihla na plátanie*, *Slimák a ružový ker*, *Dievčatko so zápalkami*, *Škriatok u kramára*, *Strieborniak*, *Veľký morský had* a *Záhradník a panstvo*. Nás budú spomedzi nich zaujímať len naratívy, ktoré sa zameriavajú na senzitivne exponovanú výpoveď o náročných životných situáciách, vypointovaných do tragického konca. Sú to rozprávky *Sedmokráska*, *Statočný cínový vojačik*, *Smrek* a *Dievčatko so zápalkami*. Knihu, a teda aj rozprávky, o ktoré nám tu ide, ilustroval Vincent Hložník.

1.2 Vincent Hložník

Vincent Hložník (1919 – 1997) bol jednou z najvýraznejších školotvorných osobností slovenskej výtvarnej scény. Okrem ilustračnej tvorby ako výtvarný pedagóg (v rokoch 1954 – 1972 viedol oddelenie voľnej grafiky a knižnej ilustrácie na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave) význačne vplýval na mladú generáciu knižných výtvarníkov a ilustrátorov. Svojou ilustračnou tvorbou sa prevažne orientoval na klasickú svetovú literatúru pre deti a mládež. Spomeňme aspoň niektoré jeho ilustračné kolekcie k literárnym dielam: *Gulliverove cesty* od J. Swifta (ilustr. 1956), *Oliver Twist* od Ch. Dickensa (ilustr. 1958), *Robinson Crusoe* od D. Defoea (ilustr. 1959), knihy S. Maršaka *V šírom poli zámoček* (ilustr. 1956) a *Padišachova dcéra* (ilustr. 1967) či *Rozprávky z púšte a mora* od W. Hauffa (ilustr. 1965).

2. INTERSEMIOTICKÝ DIALÓG MEDZI SLOVOM A OBRAZOM

Všimnime si teraz intersemiotický (medzidruhový) dialóg medzi Andersenovými existenciálne ladenými rozprávkami z uvedenej publikácie a ich výtvarnou interpretáciou v podaní Vincenta Hložníka. Ponajprv pripomeňme, že Dánove trúchlopríbehy sú postavené na reálnom slede udalostí, ktorý si zachováva realisticky uveriteľnú kauzalitu. Leitmotívom týchto naratívov je problém „odlúčeného“ protagonistu a vzťah okolia k jeho osobe. Hrdinovia sú vyňatí (vyhodení) či doslovne vykorenení, vytrhnutí, vyrezaní zo svojho

životodárneho prostredia (domova): dievčatko z rozprávky *Dievčatko so zápalkami* otec neľútostne vyženie do mrazivých ulíc predávať zápalky; cínového vojačika chlapec vyhodí z detskej izby, z miesta, ktoré prislovečne symbolizuje svet hračiek; sedmokrásku vytrhnú chlapci zo zeme a vložia k polapnému škovránkovi do kletky; život smreka sa zasa mení od chvíle, keď ho drevorubači vytnú v lese. Protagonista Andersenovej rozprávky je tak uvrhnutý do úplne odlišného sveta, než bol ten, ktorý dovtedy dôverne poznal. Solitérnosť hrdinovej „životnej situácie“ sa potom zvyrazňuje v bezvýchodiskových (hraničných) životných stavoch a polohách: smútok, utrápenosť, bolesť, strata a napokon smrť.

Vo výtvarnom podaní Vincenta Hložníka sa tieto skľučujúce zretele akcentujú. Prispieva k tomu fakt, že z Dánových melancholicko-tragických сюжетov si vyberá kulmináčne momenty (existenciálne) problémovej situácie, v ktorej sa tá či oná postava ocitá. Hložník sa teda sústreďuje na tie сюжетové segmenty, ktoré sú ilustračne nosné, čiže, slovami Pavla Fodora, „stvárnúje iba také obrazy, ktoré výtvarne vzrušujú“ (1957, s. 10).

Doložme si to rozprávkou *Dievčatko so zápalkami*. Ide o príbeh s nástojčivým sociálnym podtextom, ktorý je v сюжетovom rozvinutí klimaxovo vystupňovaný: dievčatko je na rozdiel od ostatných spomínaných hrdinov (smrek, sedmokráska, cínový vojačik) ľudskou bytosťou, dieťaťom, ktoré nie je schopné postarať sa samo o seba. Je chudobné, čomu nasvedčuje aj jeho chatrný a úbohý vzhľad. Atribúty biednosti okolnostne umocňuje studené, mrazivé počasie, do ktorého je dievčatko proti svojej vôli vyhnané a v ktorom napokon zomiera. Sociálnokritické vyznenie príbehu na kontrastnom princípe znásobuje atmosféra Vianoc a Silvestra, čiže obdobia, v ktorom sa pod emblémom „božích dní“ zvyšuje charitatívna, sociálna citlivosť pre pomoc ľuďom v núdzi.

Obrázok 1: Vincent Hložník/ H. Ch. Andersen: Rozprávky (kolorovaná kresba, 1956)



Spomedzi všetkých rozprávok z Andersenovej knihy Hložník vytvára najviac ilustrácií práve k tomuto príbehu. Situáciu malej predavačky zápalek zobrazuje v troch najťaž(ivej)ších momentoch, ktoré, podobne ako v slovesne zachytenej postupnosti, gradujú aj výtvarnodramaticky.

Na prvej ilustrácii autor znázorňuje dievčatko na večerne vyprázdnenej ulici. Výtvarná podoba korešponduje s textom: „*Bola treskúca zima, padal sneh. Blížil sa tmavý večer. (...) V tej zime a tme išlo po ulici malé chudobné dievčatko, prostovlasé a bosé. (...) ...s nôžkami od zimy červenými, až belasými. V starej zástere malo hromadu sírových zápalek...*“ (Rozprávky, 1987, s. 119).

Obrázky 2 a 3: Vincent Hložník/ H. Ch. Andersen: Rozprávky (kolorovaná kresba, 1956)



Druhý dramatický moment predstavuje dievčatko, ktoré sedí v kúte medzi domami a s natiiahnutou rukou ponúka okoloidúcim zápalky („*Po celý deň si od dievčatka nikto nič nekúpil. Nikto mu nedal ani grajciar. /.../ Učupilo sa v kúte medzi dvoma domami, z ktorých jeden trochu vyčnieval do ulice. Drobné nôžky skrčilo pod seba, ale tu mu bola ešte väčšia zima...*“ Rozprávky, 1987, s. 120). V Hložníkovom podaní tejto situácie sa až frapantne (na dickensovský spôsob) zintenzívňuje ostrý obraz sociálnej kolízie medzi biednym dieťaťom a pánskou/meštianskou ľahostajnosťou. Nielen fabulačne, ale aj kompozične sa táto scéna rozdeľuje, pomocou figurálnej separácie postáv, na dva protíahlé, nevyvážené „svety“. Na jednej strane schúlené osamelé dievčatko, na strane druhej vypnuto a honosne sa nesúca pánsko-dámska spoločnosť.

Hložník napokon pointuje svoj cyklus ilustrácií najsilnejším okamihom rozprávky – protagonistkinou smrťou („*Za studeného rána, v kúte pri dome sedelo malé dievčatko s červenými lícami a s úsmevom na tvári. Bolo mŕtve, zmrzlo v posledný večer starého roka. Novoročné ráno svitlo nad malou postavičkou so zápalkami v lone. Jeden zväzoček temer vyhorel. ,Chcelo sa zohriať,’ vraveli ľudia*“ Rozprávky, 1987, s. 120). Je zaujímavé, že oproti iným ilustrátorom (Dagmar Berková, Zdena Vojtková, Miloslav Disman), ktorí si na výtvarné spracovanie tohto tragického príbehu vybrali receptne ľahšie zvládnuteľné agonické (predsmrtné) okamihy dievčatka (ilúzia teplých železných kachiel, stola plného dobrôt a štedro vyzdobeného vianočného stromčeka), Hložník sa onomu tragickému skonu dieťaťa ikonicky nevyhýba. Naopak, mŕtve telo malej predavačky na prahu mestského domu zobrazuje s neodbytnou nástoječivosťou. Posledná fáza životnej drámy dievčatka tak vo výtvarníkovom podaní pôsobí výrazne a (výrazovo) expresívne, ba až hrozivo. Tento dojem umocňuje mnohofigurálne zoskupenie starších či priam stareckých postáv nad mŕtvolou, stvárnených v dynamických, „ostrorezaných“ líniiach, v jednoliatom hnedozemitom, „smrtné“ blednúcom tóne.

Pripomeňme, že pôvodcom utrpenia Andersenových hrdinov zo zvoleného okruhu rozprávok je „ľudský fenomén“ ako agens epického konfliktu. Iniciátorom diania, ktoré vedie k smrti dievčatka z rozprávky *Dievčatko so zápalkami*, je jeho otec. Dievčatko vychádza do mrazivého mesta s vedomím, že sa nesmie vrátiť, pokiaľ nepredá všetky zväzky zápalek.

V ostatných rozprávkach, o ktoré sa tu zaujímate, sú pôvodcami útrap hlavného hrdinu deti. Cínového vojačika chlapec hodí do kachiel: hračka je pre dieťa len „vec“, prostriedok kratochvíle, podvoľuje sa teda jeho manipulácii, jeho vôli: „Zrazu ho ktorýsi chlapček chytil a hodil do kachiel, hoci naozaj nemal prečo“ (Rozprávky, 1987, s. 37). Podobný motív „nadvlády“ dieťaťa, tentoraz však nad predstaviteľmi drobnej fauny a flóry, sa uplatňuje v rozprávke *Sedmokráska*. Ide o (v reále vcelku bežné) neuvážené a ne(do)uvedomené „narábanie“ s vtáčikom a kvietkom, ktoré predstavujú pre dieťa prostriedok rozmarnej hry. Tento leitmotív rozprávky – dramatický (a zároveň pointujúci) moment supremacie ľudskej vôle nad bezbrannými stvoreniami – ilustračne vystihuje Hložníkova kolorovaná figurálna kresba chlapca, ktorý s úškľabkom na tvári a s náležitým gestom skrížených rúk v bok „vrchnostensky“ hľadá na klietku s umierajúcimi väzňami.

Bezprostredným pôvodcom udalostí, ktoré vedú k biednemu koncu smreka, je síce dospelý človek (vytína strom, odkladá ho na pôjd, na jar ho rúbe a páli), ale Andersen zdôrazňuje aj účasť dieťaťa na tomto dianí („Potom prišiel sluha a rozsekal stromček na drobné kúsky. Celú otiepku z neho urobil. Položili ju na oheň. Nádhorne zapraskotala pod kotlom. Stromček vzdychal tak zhlboka, že každý vzdych znel ako výstrel. Deti, čo sa tu hrali, zbehli sa pri ohni, pozerali doň a volali: ‚Pif-paf!‘ (...) ...najmenší mal na prsiach zlatú hviezdu, ktorá bola na stromčeku v jeho najšťastnejší večer“ Rozprávky, 1987, s. 86). Podobne, ako v prípade *Dievčatka so zápalkami*, sa Hložník onomu kulminačnému – osudovému – momentu hlavného protagonistu z rozprávky eufemisticky nevyhýba (ako by sa s ohľadom na určenie knihy detskému príjemcovi vari dalo očakávať), ale vývarne ho práveže fixuje: jeho ilustrácia zachytáva rúbanie stromčeka.

Obrázky 4 a 5: Vincent Hložník/ H. Ch. Andersen: Rozprávky (kolorovaná kresba, 1956)



Posledný príbeh, ktorý nás, s ohľadom na zvolený okruh rozprávok zaujíma v ilustračnom spracovaní Vincenta Hložníka, je *Statočný cínový vojačik*. Ilustrátori Andersenových rozprávok, ako napr. Miloslav Disman, Dušan Kállay, Kamila Štanclová či Jiří Trnka, sa výberovo zacieľujú na dobrodružnú časť tohto príbehu – cestovanie cínového vojačika v papierovej loďke dolu jarkom ako po vodopáde, stretnutie sa s potkanom-colníkom či na plavbu v bruchu ryby. Hložník v tomto prípade osobitne nevyníma kľúčové či vrcholné sekvencie literárnej predlohy, „nepodáva“ ich explicitne, ale symbolicky, na spôsob motivickej synekdochy. Ťažiskom prvej ilustrácie príbehu je z kompozičného hľadiska stôl s porozkladanými cínovými vojačikmi a chlapec, ktorý sedí v kresle, pričom v ruke zvierá „nevydarenú“ (hendikepovanú) hračku – jednonohého vojačika. V druhom pláne ilustrácie stojí medzi verajami papierového zámku drobná tanečnica, ktorá symbolizuje nerozvinutý, o to však nežnejší vzťah s malým cínovým hrdinom. Na pozadí, za pošmúrnym výrazom tváre chlapca a v kontraste s ponurými, ťaživo pôsobiacimi farbami objemného izbového nábytku a dekorácií, svieti bielo-žlté svetlo (ohňa), implicitne predznamenávajúce smrť hlavného

protagonistu. Farba tu vo výtvarníkovom podaní nezohráva suplementárnu zložku, ale je plnohodnotným, ba až výrazovo nosným elementom. V tejto ilustračnej „skratke“ Hložník výstižne postihuje napätie, skľučujúci príbehový i atmosférický kolorit celej rozprávky.

Umelec vo všetkých spomínaných ilustráciách výtvarne vycitíuje náladu, „atmosférickú auru“ bôľnych, ale aj poeticky ladených príbehových momentov. Ako vieme, prostredie Andersenových rozprávok, ktoré utvára vonkajšie podmienky/okolnosti náročnej „životnej situácie“ hlavných protagonistov, predstavuje v zmysle priestorovej kompozície skromný, komorne pôsobiaci exteriér. Akoby sme ním nahliadli do zátišia malého, nenápadného, temer ne(z)badateľného sveta, do jeho (z)bežne prehliadaných či skrytých zákutí. Svet sedmokrásky a škovránka sa uskromňuje na život v záhrade a potom v kletke, dievčatko so zväzkom zápaliek čupí v kúte medzi dvoma domami, smrek dožíva v povianočnom prítmí na povale domu. Pred čitateľom sa tak roztvára intímna scenéria detskej izby, priestorového koloritu minuciózneho sveta hračiek a jeho stajeného významu v detskom vnímaní, alebo sviatočne (vianočne) nostalgická atmosféra, ktorá presakuje aj do povalového (komôrkového) prítmnia, kde je smrek vyhostený, či zákutie s učupeným dievčatkom.

Hložník vo výtvarne empatickom geste navodzuje, resp. dotvára či vyladzuje toto „pozadie“, a to buď prostredníctvom vonkajšej staromestskej scenérie napr. v ilustráciách rozprávok *Statočný cínový vojačík* alebo *Dievčatko so zápalkami* (sugestívne pôsobiaca zimná podvečerná atmosféra nefrekventovaných, zátišných miest či úzkouličkové záhyby lemované historicky malebnými budovami), alebo prostredníctvom interiérovej kresby detskej izby v rozprávkach *Sedmokráska* a *Statočný cínový vojačík* (plastický pohľad na dekoratívne prebujnenú detskú „komnatu“, a to s akcentom na výrazne i výrazovo sýtu charakteristiku dominantnej detskej postavy).

3. ZÁVER

Sumarizujúco môžeme povedať, že Hložník vo svojom výtvarnom poňatí a podaní spomínaných Andersenových rozprávok nielenže vychádza a drží sa literárnej „reality“ vytvorenej spisovateľom (neodkláňa sa od nej eufemistickou selekciou, podnikanou v záujme „pseudopedagogickej“ ohľaduplnosti k detskému príjemcovi), ale, naopak, výtvarnými prostriedkami zvyrazňuje ich tragické či trúchlivé podložie (v iných prípadoch – ako napríklad v rozprávkach *Divé labute* či *Snehová kráľovná* – sa to isté zasa vzťahuje k hrôzuvzbudzujúcim momentom).

Téma, kompozícia, výrazové kvality a zvolené vyjadrovacie prostriedky Hložníkových ilustrácií majú teda platnosť exponentov existenciálnej závažnosti Andersenových výpovedí. To v intersemiotickom/medzidruhovom vyjadrení prispieva k empatickému precíteniu hrdinovej pozície v zobrazovanom svete. Prednostne to platí vo vzťahu k prvotnému adresátovi, ktorým je dieťa, jeho senzitívne prežívanie stvárneneho sveta a jeho vnemová citlivosť.

Andersen i Hložník – každý z nich v inom znakovom jazyku – v uvedených naratívoch zdôrazňujú zostupné, zhoršujúce sa (roz)položenie protagonistu. Emocionálny účinok takejto intervencie do sveta detského príjemcu je tým silnejší, čím viac sa zvyrazňuje hrdinova „stratenosť“ a prehliadnuteľné postavenie v prostredí, ktoré ho obklopuje. Detský príjemca sa tak dostáva do dôvernej blízkosti slovesne či výtvarne zobrazeného sveta, aby tak mohol prijať zážitkovú spoluúčasť na stvárnenej existenciálnej dráme.

Použitá literatúra

1. ANDERSEN, H. Ch. *Rozprávky*. Ilustroval Vincent Hložník. 6. Vydanie. Bratislava: Mladé letá, 1987. 149 s. Bez ISBN
2. FODOR, P. *Výtvarné umocnenie literárnych diel*. In: Kultúrny život, 1957, č. 18, s. 10.
3. KLÁTIK, Z. *Veľký rozprávkár*. 1. Vydanie. Bratislava: Mladé letá, 1962. 126 s. Bez ISBN

Kontaktné údaje

Mgr. Mariana Čechová, PhD.

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Tel.: +421 37 6408 488

email: mcechova@ukf.sk

POCIT CUDZOTY A OUTSIDERSTVÍ V ANIMOVANÝCH FILMECH TIMA BURTONA A HAJAO MIJAZAKIHO

FEELING OF STRANGENESS AND OUTSIDENESS IN ANIMATED MOVIES OF TIM BURTON AND HAJAO MIJAZAKI

Nikola Danišová

Abstrakt

Štúdia sa zacieli na komparatívne postihnutie osobitostí motívu cudzoty a outsiderstva v animovaných filmoch z odlišných kultúr, konkrétne od režisérova Tima Burtona (ako zástupcu západnej euro-americkéj kultúry) a Hajao-a Mijazakiho (ako zástupcu východnej kultúry), a to na pozadí osobitostí a tradícií vybraných kultúr (západnej a východnej).

Kľúčové slová: *Tim Burton, Hajao Mijazaki, pocit cudzoty, outsiderstvo, kultúra*

Abstract

The study focuses on comparison of strangeness and outsidership uniqueness in animated movies from different cultures, it is Burton's movie (western, euro-american culture) and Hajao Miyazaki's movie (eastern culture), in background uniqueness and traditions selected cultures.

Key words: *Tim Burton, Hajao Miyazaki, feeling of strangeness, outsidership, culture*

1 HLAVNÉ SÚVISLOSTI A KRITÉRIÁ VOEBY TÉMY

V dnešnej dobe spoločensko-politických zmien (a s tým súvisí aj problém migrácie) je téma cudzoty čoraz aktuálnejšia. Preto sa vo svojom príspevku pokúsime uchopiť motív cudzoty a outsiderstva v umeleckej tvorbe celosvetovo známych režisérova, konkrétne z USA a z Japonska – teda z výrazne odlišných kultúr. Sústredím sa na spoločné a odlišné znaky v zobrazovacích a výrazových prostriedkoch, ktorými sú vo vybraných filmových dielach spomínané motívy vyvolané, a to na pozadí osobitostí a tradícií vybraných kultúr (západnej a východnej).

Hajao-a Mijazakiho ako zástupcu japonskej kultúry a Tima Burtona ako zástupcu euro-americkéj kultúry sme si nevybrali náhodne. Obaja tvorcovia sú známi širokej diváckej verejnosti a pre oboch je významné, že pracujú (explicitne aj implicitne) s tradíciami, mytológiou, folklórom a klišé svojich kultúr, pretože kultúra ako spôsob života a náhľadu na svet je jednou z možností, prostredníctvom ktorej sa človek dokáže identifikovať (pokiaľ sa nachádza v kolektíve, ktorý vyznáva rovnaké hodnoty), ale zároveň (ak sa ocitne v kolektíve s inou kultúrou a inými hodnotami) sa môže stať aj cudzincom. Každý kolektív, kultúra alebo národ má svoje vlastné zvyky, morálne zákony, tradície, modely správania a charakteristické rysy, ktoré americká antropologička Ruth Benedictová definovala ako kultúrne vzorce (Benedictová, 1999). „V každej kultúre vznikajú pro ni charakteristické ciele, ktoré spoločnosti iného typu nemusejú nutne sdieľať“ (Benedictová, 1999, s.48). Pokiaľ sa stretnú ľudia s rôznymi kultúrnymi vzorcami (príp. ak človek s určitými kultúrnymi vzorcami navštívi spoločnosť, ktorá presadzuje iné kultúrne vzorce) nastáva, prirodzene, konfrontácia, nedorozumenie, netolerancia a odcudzenie.

1.1 Výber filmových animovaných rozprávok

Domnievame sa, že animované filmové rozprávky *Nočná mora pred Vianocami* (The Nightmare before Christmas, 1993) od Tima Burtona a *Cesta do fantázie* (angl. Spirited away, jap. Sen to Chihiro no kamikakishi, 2001) od Hajao-a Mijazakiho, ktoré sme si v tomto príspevku vybrali na interpretáciu, najvýraznejšie zachytávajú a spracovávajú motív cudzoty, strachu, nepochopenia a outsiderstva.

V nasledujúcich kapitolách sa pokúsime zanalyzovať a zinterpretovať jednotlivé podania týchto motívov a odhaliť ich algoritmy objavujúce sa v oboch filmových dielach aj napriek celkom odlišným kultúrnym podmienkam, ktoré režisérov pri tvorbe vybraných diel značne ovplyvnili.

Osnovný motív cudzoty tu reprezentuje sám hrdina:

- V *Nočnej more pred Vianocami* (Tim Burton) je hrdina vo svojej komunite obľúbený, no sám sa v nej necíti dobre, uspokojene, pretože osobnostne vyniká nad ostatnými členmi komunity, alebo vnútorne nesúhlasí s pravidlami, ktoré komunita nastoľuje, prípadne ho jej spôsob života zväzuje v osobnostnom raste. Hrdina ako jedinec buď dáva najavo svoju inakosť, ktorá je pre zvyšok komunity príťažlivá (napr. mlčanlivý výraz „drsňáka“) alebo naopak, skrýva ju a potláča (archetyp osoby¹ – jedinec si nasadzuje osobnostnú masku podľa požiadaviek spoločnosti), aby nedegradoval svoje doterajšie postavenie.
- V *Ceste do fantázie* (Hajao Mijazaki) je hrdina odsúvaný komunitou pre svoju vonkajšiu – vzhľadovú inakosť alebo vnútornú – osobnostnú a povahovú ojedinelosť. Komunita ho nútene toleruje, úplne ignoruje – vyčleňuje ho zo svojho jadra na perifériu, alebo ho agresívne napáda (fyzicky či psychicky týra). Takýto jedinec je často terčom posmechu alebo šikany, pretože komunita nedokáže prijať jeho inakosť (archetyp osoby – jedinec si odmieta nasadzovať osobnostnú masku podľa požiadaviek spoločnosti).

1.2 Ku kľúčovým pojmom

Cudzota, nepochopenie, outsiderstvo, strach ale aj úzkosť sú hlavnými atribútmi vybraných animovaných filmov (*Nočná mora pred Vianocami*, *Cesta do fantázie*). Pre lepšie uchopenie ich významu si vypomôžeme slovníkmi z Jazykového ústavu Ľudovíta Štúra a biologicko-psychologickým výkladom.

Cudzota ako substantívum označuje odlišnosť či osobitosť, niečo, čo má cudzí ráz alebo charakter, pôsobí zvlášť a nezvyčajne. V druhotnom význame cudzota znamená citové ochladnutie – nedostatok citu, dištanc voči inej osobe, t. j. odcudzenie. Slovo *cudzí* ako adjektívum značí niečo, čo patrí inej osobe alebo inému kolektívu a rovnako označuje niečo neznáme a nezvyčajné.²

Nepochopenie znamená nedostatok pochopenia, tolerancie a empatie.³ Ten, kto je nepochopený je málo oceňovaný za svoju tvorbu, skutky alebo osobnosť.

Outsiderstvo a *outsider* je človek mimo náležitého prostredia.⁴ Takýto jedinec stojí na periférii spoločnosti či kolektívu. Je nepochopený, pretože je od zvyšku komunity odlišný (napr. vzhľadom, správaním, záľubami) a pre svoje okolie tak pôsobí zvlášť – cudzo.

„Najstarším a najsilnejším pocitom ľudstva je *strach* a najstarším a najsilnejším druhom strachu je strach z neznáma“ (Lovecraft, 1997, s. 5, zvýraznila N. D.). Ide o inštinktívnu, pudovú reakciu, ktorá je v človeku hlboko zakorenená. Strach je pocit vyvolaný hroziacim

¹ Viac k archetypu osoby pozri JUNG, C. G.: *Výbor z diela III. Osobnosť a prenos*. 1. vydanie. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. 404 s. ISBN 80-85880-18-0. Násl. pozr. tretiu kapitolu *Pesona jako část kolektivní Psyché*.

² Viac na <http://slovník.juls.savba.sk/>.

³ Viac na <http://slovník.juls.savba.sk/>.

⁴ Viac na <http://slovník.juls.savba.sk/>.

nebezpečenstvom zo straty života, psychického alebo fyzického ublíženia.⁵ Strach sa prejavuje napríklad potením, chvením, zblednutím, búšením srdca, zvýšenou hladinou príslušných hormónov (adrenalin, kortizol a pod.). Reakcia na strach môže byť agresia – útočenie na objekt/subjekt či situáciu, ktoré vyvolávajú strach alebo tiež regres – útek do bezpečia pred objektom/subjektom či situáciou, ktoré strach vyvolávajú.

Úzkosť a napätie sú často späté s pocitom strachu. Úzkosť sa popisuje ako duševný stav neistoty, strachu z niečoho cudzieho či neznámeho alebo z pocitu bezmocnosti.⁶

2 PODOBY ZOBRAZOVANIA POCITU CUDZOTY A OUTSIDERSTVA V EUROAMERICKEJ KULTÚRE: ANIMOVANÝ FILM *NOČNÁ MORA PRED VIANOCAMI* OD TIMA BURTONA

Tim Burton hľadá inšpiráciu v klasických hororoch, expresionistickej filmovej tvorbe a vo folklóre západnej euroamerickej tradície. Aj pre takéto žánrové umelecké smerovanie (horor, mystery, groteska, čierna komédia) jeho tvorbu už od začiatku charakterizuje temná, hororová atmosféra a deformované, goticky pôsobiace výtvarné aranžmány, ktoré v divákovi vyvolávajú nejednoznačné a sklúčujúce pocity, no zároveň ho priťahujú. Hlavní hrdinovia Burtonových diel sú silní individualisti a vyznačujú sa najmä svojou zvláštnou, samotárskou povahou, často aj fyzickou odlišnosťou od svojho okolia, ktoré ich pre ich inakosť odsúva na okraj spoločnosti.⁷ Títo outsideri sa aj napriek tomu zachovávajú ľudsky. Sú dobrosrdeční, šľachetní a svojim trýzniteľom sa netúžia pomstiť za neúctivé zaobchádzanie s nimi. Dôležitým a veľmi častým znakom Burtonovej tvorby je uplatňovanie princípu sakrálneho času, počas ktorého sa ľudia nesprávajú tak „ako vždy“. Autor využíva magickú atmosféru sakrálnosti a s ňou spojenú tajomnosť folklóru. Vo folklóre hľadá aj hlbšiu inšpiráciu: prostredníctvom svojich postáv, ktoré v ľudovej tvorbe vystupujú ako prevažne negatívne a pre človeka škodné (napr. bosorky, čerti, zombie, vlkolaci a pod., tvorca umožňuje divákovi nahliadnuť do duše týchto nechcených tvorov (teda outsiderov či individualít) a pomocou psychologizácie objasňuje ich zlé, negatívnu povahu. Tá je často výsledkom hnevu na komunitu či skupinu, ktorá mala voči ich inakosti predsudky a nedostatok pochopenia.

2.1 Stručný opis deja animovaného filmu *Nočná mora pred Vianocami*

Ústredným motívom tejto rozprávky je sviatok Halloween.⁸ Dej sa odohráva v strašidelnom mestečku s príznačným názvom Halloweentown. Všetci obyvatelia mestečka (strašidlá

⁵ Viac na <http://slovník.juls.savba.sk/>

⁶ Viac na <http://slovník.juls.savba.sk/>

⁷ Napr. ide o tieto Burtonove filmy: *Nožnicovoruť Edward* (Edward Scissorhands, 1990) – postava Edwarda; *Ospalá diera* (The Sleepy Hollow, 1999) – postava Ichaboda Cranea; *Mŕtva nevesta Tima Burtona* (Corpse Bride, 2005) – postava Victora; *Frankenweenie: domáci maznáčik* (Frankenweenie, 2012) – postava Victora

⁸ Halloween (oslavovaný z noci 31. októbra na 1. novembra) je sviatok typický predovšetkým pre USA, no v súčasnosti jeho oslavovanie (prezliekanie sa za strašidlá a vyžívanie sa v strachu tak, ako to poznáme z USA) expanduje aj do západných európskych krajín. V skutočnosti sa tento sviatok „vracia“ na svoje pôvodné územie, pretože korene Halloweenu siahajú až ku starým Keltom. Keltský rok sa začínal príchodom chladného ročného obdobia, na konci októbra a oslavoval sa práve v čase Halloweenu. Kelti tento sviatok nazývali „Samhain“. Počas Samhainovej noci mohli prísť mŕtvi do sveta živých a vyvolení (napr. básnici, hrdinovia) mohli vstúpiť do sveta mŕtvych. Samhain charakterizovala anarchia a neposlušnosť, neplatili žiadne pravidlá (rušila sa rodová, gendrová, mocenská aj stavovská príslušnosť) a bolo všetko dovolené. Išlo o stav tzv. liminality (viac k fenoménu liminality pozri TURNER, V. *Průběh rituálu*. 1. vydanie. Brno: Computer Press, 2004. 194 s. ISBN 80-722-6900-3). Aj kvôli anonymite na neviazaných oslavách, ale aj na ochranu proti zlým duchom a mŕtvym, sa Kelti počas Samhainu maskovali a prezliekali do kostýmov. S príchodom christianizácie boli samhainové obradové a rituálne hry spojené s oslavovaním mŕtvych predkov modifikované a v kresťanskej Európe sa tento sviatok definitívne ustálil ako sviatok Všetkých svätých (1. november) a spomienka na všetkých zosnulých, t.j. Dušičky (2. november). Viac o Samheine pozri HAMILTONOVÁ, C., EDDY, S. *Tajemný svět keltů. Poodhalené dědictví keltské tradice*. 1. vydanie. Bratislava: Zoner, 2009. 190 s. ISBN 978-80-7413-020-5.

a netvory) sa pochtivo pripravujú na oslavy, aby mohli svoje strašenie a správnu halloweensku atmosféru preniesť do ľudského sveta. Hlavnou postavou príbehu je obdivovaný a obľúbený Jack Skellington.⁹ Kríza nastáva, keď Jack po oslávení Halloweenu zistí, že ho stereotypné strašenie ľudí a oslavy tohto sviatku duševne nenapĺňujú. Zatúla sa do čarovného lesa, ktorý predstavuje priechod do jednotlivých sviatočných mestečiek podobných Halloweentownu (veľkonočné mestečko, mestečko, v ktorom sa slávi deň vďakyvzdania a pod.). Jacka zaujme Vianočné mestečko a navštíví ho. Po takomto dobrodružstve je definitívne presvedčený, že Santa Klausovi pomôže s prípravami na Vianoce a spolu s ním bude ľuďom tentokrát namiesto strachu rozdávať radosť. Kolízia nastane, keď sa všetko zvrtné a namiesto výpomoci obyvatelia Halloweentownu Vianoce úplne pokazia – zo sviatku radosti a pokoja vytvorí akúsi karikatúru (halloweenskyh) Vianoc s hororovou atmosférou.

2.2 Interpretácia pocitu cudzoty a outsiderstvo hlavného hrdinu v *Nočnej more pred Vianocami*

Ako povedal Zygmund Bauman: „Za privilégium ‚byť v komunite‘ musíme zaplatiť určitú cenu – a tá je neviditeľná či dokonca nepatrná len dovtedy, kým komunita zostáva snom. Cena sa platí v mene zvanej sloboda, rôznorodo nazývanej ‚autonómia‘, ‚právo na sebaapresadzovanie‘, ‚právo byť sebou samým‘. Čokoľvek si vyberiete, niečo získate a niečo stratíte. Keď chýba komunita, znamená to, že chýba bezpečnosť. Vytvorenie komunity, ak sa niečo také stane, bude čoskoro znamenať stratu slobody. Bezpečnosť a sloboda sú dve rovnako vzácne a žiadané hodnoty, ktoré môžu byť (...) len ťažko celkom zosúladené a bez sporov“ (Bauman, 2006, s. 9).

Tento istý rozpor vo výbere (komunita alebo sebaapresadzovanie) zažíva aj hlavná postava Jack Skellington (a napokon aj jeho obdivovateľka Sally). Jack ako samostatná jednotka „hrá“ sám za seba a cíti sa cudzo medzi ostatnými obyvateľmi mestečka, ktorí, naopak, reprezentujú masu, dav, kolektív. Majú jednotné názory a pohľad na svet, ktorý kolide s Jackovými predstavami o živote. Jack však svoje pocity odcudzenia komunite neprehrádza a dusí ich v sebe. Je totiž vo svete príšer veľmi obľúbený a jeho kritizovaním či poukazovaním na nedostatky by riskoval svoje doterajšie lukratívne postavenie v spoločnosti. Jack tvorí (a to je príznačné) akéhosi maskota či tvár Halloweentownu a ostatní ho vnímajú ako veľmi dôležitú súčasť mestečka, dokonca za jednu z vedúcich osobností. Jack má však dušu zvedavca a experimentátora, ktorý rád skúša niečo nové a objavuje nepoznané. Nie je spokojný so stereotypom, ktorý sa v komunite neustále opakuje (celoročná príprava na Halloween a potom jeho schematický priebeh oslavy). Svoje city Jack navonok prezradí v jednej z prvotných piesní (keďže ide o muzikálový film), v ktorej spieva o tom, aký je nešťastný, osamelý, ako ho nikto nechápe a už netúži strašiť – chce sa vzdať titulu Tekvicového kráľa (najlepšieho strašiaka ľudí). Keď objaví Vianočné mestečko, znovu ožije a presviedča ostatných z mesta Halloweentown, aby tento rok skúsili niečo nové. Jacka strašidlá rešpektujú, a tak sa na oslavovanie Vianoc nechajú nahovoriť. Ich snaha je však už vopred odsúdená na neúspech, pretože bytostná podstata týchto postáv spočíva v strašení, nie v rozdávaní radosti. Príšerky nakoniec urobili z Vianoc ďalší Halloween, avšak oveľa hrozivejší, pretože išlo o akúsi grotesku sviatkov pokoja, radosti a mieru. Po tomto dobrodružstve sa Jack vzdal ďalších pokusov vymaniť sa zo stereotypu a zahnal všetky pocity neuspokojenia, ktoré dovtedy pociťoval. Usúdil, že strašenie a Halloween je to, na čo má prirodzene talent a čomu sa bude naplno venovať. Nakoniec teda prijal a nasadil si personu – masku, ktorá sa od neho vyžadovala a očakávala (strašidlo musí strašiť). Zvolil si spoločenskú nekonfliktnosť, pocit istoty, ako by povedal Bauman, pocit „bezpečia“ na rozdiel od „autonómie“ a „sebaapresadenia“.

Obyvatelia Halloweentownu sú tvory, ktoré vzbudzujú strach. Ide o rôzne príšery, monštrá, telá v rozličných štádiách rozkladu (zombie), až po kostlivcov a typické strašidlá z tradičného ľudového folklóru euroamerickej kultúry (napr. vlkolak, upír, čarodejnica). Mýtické netvory, monštrá či démoni sú zhmotnením strachu i neznáma, ktoré je pre človeka tajomstvom, záhadou a temnom spojeným s neznalosťou. Tradícia ľudového rozprávania dáva temnému nadprirodzeniu konkrétne podoby hrozivých démonov, duchov či krvilačných monštier (Malíčková, 2013 s. 14).¹⁰

Inými obyvateľmi mestečka Halloweentown sú mladšie folklórne postavy, ktoré sa do ľudovej slovesnosti interferovali príchodom kresťanstva (predovšetkým čerti)¹¹, ďalej bytosti pochádzajúce z kultových hororov populárnej kultúry (Frankensteinovo monštrum, múmia, zombie, strašidelní klauni atď.) a napokon zvieratá považované v tradícii euroamerickej kultúry za démonické, odpudivé a prinášajúce nešťastie (čierne mačky, hady, žaby, netopiere a i.).

Človeka vo všeobecnosti vníma tieto fantastické bytosti ako škodlivé a nanajvýš nebezpečné. Vďaka poverovým príbehom (napr. slovenské *Svetlonoc na kamennom vrchu*, *Mŕtva nevesta*), rozprávkam (napr. Dobšinského *Vlkolak*, *O krásnej Ibronke*) a iným ľudovým rozprávaniam či autorským spracovaniam pôvodných ľudových príbehov – najintenzívnejšie v období romantizmu (napr. *Žltá ľalia* od J. Botta, *Korinská nevesta* od Goetheho) – v nás tieto indivíduá vzbudzujú strach, odpor a hnus. Folklór nám takisto podáva aj fyzický (nielen povahový) obraz o týchto netvoroch, od ktorého neupustil pri tvorbe *Nočnej mory pred Vianocami* ani Burton. Svoje monštrá obdaroval obrovskými tesákmi, rôznymi odpudivými výrastkami na tele, dotrhaným šatstvom a na dôvažok ich negatívny, odpudivý výraz ešte umocnil anatomicou nadrozmernosťou, deformáciou a štylizáciou do neprijemne pretiahnutých, ostrých tvarov.

Negatívne bytosti sa nám sprotivili a odcudzili nielen vďaka folklóru, ale aj vďaka filmovým a knižným hororom (príp. dielam iného žánrového spracovania) populárnej kultúry, v ktorých tieto monštrá stelesňujú ústredný archetyp antihrdinu¹² (hrdinovho úhlavného nepriateľa). Z tohto hľadiska tu môžeme pozorovať opozičný model, a to v širokom ponímaní dvoch

¹⁰ Konkrétne podoby folklórnych strašidiel a netvorov, ich mená, charakteristika či funkcia sa stáročia prenášajú/posúvajú z generácie na generáciu (predovšetkým ústnym podaním), pričom mnohé tvory majú svoj základ v pradávných mytológiách (napr. upír, vlkolak). Dôsledkom christianizácie ľudovej slovesnosti sa význam aj funkcia niektorých postáv modifikovala čiastočne alebo úplne (napr. z kedysi rešpektovanej vedmy či liečiteľky sa stáva zlá bosorka; Estés, 2014, s. 114 – 115) a u niektorých bytostí, odvždy považovaných za škodcov (napr. upíry, svetlonosy, zmoky; Nádaská – Michálek, 2015, s. 30 – 45, 111 – 119), sa ich negatívna funkcia ešte zintenzívnila.

¹¹ Kresťanstvo dalo typickú podobu bosorkám a čertom. „Všeobecne bol rozšírený názor, že bosorky sú schopné vyhotoviť zázračné mastičky, pomocou čarovania meniť svoju podobu dokonca na zvieraciu a vedia lietať na metle“ (Apfel, 2008, s. 104). Čerti a diabli sú postavy, v ktorých sa „prelínajú pohanské predstavy o škodlivých démonoch (napr. škodiaci prírodný démoni alebo démoni s veľmi nevyspytateľnou povahou, ktorých mohol človek veľmi ľahko nahnevať – napr. poludnica, rusalky, vodník, bohynky – doplnila N. D.) a s oficiálnymi stredovekými predstavami, ktoré sa vyvinuli na základe kresťanského učenia“ (Nádaská – Michálek, 2015, s. 21). Burton aj u postavy čerta či diabla zachováva ich zľudovenú podobu – zobrazuje ich ako polo-capkov, červených mužíkov s rohami, kopýtkami, kravským chvostom a vidlami. Takúto čertovu podobu dosvedčujú aj zápisy z inkvizíčných procesov zo súdneho vypočúvania údajných bosoriek, ktoré pod tlakom prisvedčili, že boli spolčené s diablom: „Mnoho rázy som toho čerta videla v podobe capa,“ alebo „[čert] u nás za pecou býva a má malé rožky“ či „s diablom, ktorý chodil oblečený v červených šatách“ (Apfel, 2008, s. 120, 122, 134).

¹² V posledných desaťročiach sa v populárnej kultúre pohľad na netvory – predovšetkým na upírov – mení. Sú stavaní do nejednoznačnej pozície (ani dobrí, ani zlí) a často svoju monštruóznosť oni sami vnímajú ako prekliatie. Tiež je „trendom“ zobrazovať ich ako fyzicky príťažlivých (napr. knižná sága *Twilight* od Stephanie Mayerovej). V tejto štúdii sa však sústreďujeme na tzv. umeleckú klasiku, ktorej populárne diela ešte (popkultúrne) nemodifikovali osobnostné profily jednotlivých monštier nastavené ľudovým folklórom (monštrá sú hrozivé, odpudivé a nebezpečné). Ide napr. o diela *Dracula* od B. Stokera, *Nosferatu: symfónia hrôzy* od Murnaua, *Carmila* či *Izba v hostinci Dragon Volant* od J. S. Le Fanu, *Upír Varney alebo krvavá hostina* od J. M. Rymera.

svetov: reálneho a fikčného v zmysle „MY“ – „ONI“. Realita nášho ľudského sveta („MY“) je v opozícii k fikčnému svetu folklóru a strašidiel („ONI“), ktoré nám, ľudom, škodia. Vo fantastickom svete Burtonových príšer panujú iné vzorce správania, ktoré sú ľudom vzdialené a cudzie. Netvory sa vyžívajú v morbidite a bizarnosti – napr. namiesto večere konzumujú jedy, spávajú v truhlách a v akomsi zmodernizovanom hororovom (viktoriánskom) prevedení používajú veci každodennej ľudskej potreby (napr. autá, nábytok a pod.). Hoci mali príšerky v tejto rozprávke pôvodne dobré úmysly (pomôcť s prípravami na Vianoce), vianočné sviatky prekazili, pretože zo svojej podstaty nedokážu prinášať radosť, iba strach. Pre ich vzhl'ad (strašidelný výraz, veľké zuby, špinavý a dotrhnaný odev, deformovaná anatomia atď.) a osobnostný „profil“ (zabíjajú ľudí, škodia im, sú nebezpečné), ktoré nám vstupuje tradičná kultúra (predovšetkým folklór), prevážil ich neúspech (z Vianoc urobili hrozivú grotesku) nad dobrými úmyslami a nám, divákom zostávajú stále cudzie.

V tradičných „normách“ západnej kultúry sú teda Jack (strašidlo v podobe kostlivca) a jeho kamaráti z Halloweentownu (bosorky, vlkolaci, upíry, zombie, múmie atď.) postavami, ktoré sú aj v poverových príbehoch a starých klasických rozprávkach (často ovplyvnených kresťanským učením) odvždy považované za škodcov (Proppov termín). Západná, inak aj kresťanská kultúra si vizualizuje svet striktne duálne a ambivalenciu jedného subjektu takmer úplne vylučuje.¹³

Burtonov hlavný hrdina Jack po svojom neúspešnom pokuse o nový spôsob života (vymaniť sa zo zaužívanej roly strašidla) napokon rezignuje a opätovne si nasadí personu (masku), ktorá sa od neho očakáva: ako strašidlo zostane strašiť a pôsobiť v intenciách vymykajúcich sa ľudským normám, ktoré zastrešujú pojmy morbidnosti a bizarnosti.

3 PODOBY ZOBRAZOVANIA POCITU CUDZOTY A OUTSIDERSTVA VO VÝCHODNEJ KULTÚRE: ANIMOVANÝ FILM *CESTA DO FANTÁZIE* OD HAJAO MIJAZAKIHO

Mijazaki sa vo svojej tvorbe intenzívne inšpiruje východnou, konkrétne japonskou kultúrou a rovnako ako Burton mnoho svojich postáv a filozofických postojov čerpá z mytológie, folklóru i domácej religionistiky (budhizmus, šintoizmus). Mijazakiho hlavní protagonisti sú rovnako veľmi silné osobnosti a individuality, ktoré sa značne líšia (predovšetkým povahou) od svojho okolia. Ide zväčša o ženy-hrdinky majúce svoj osobnostný náprotivok v žene-antihrdinke (princíp jin-jang). Obe ženské postavy sú rovnako silné, odhodlané i húževnaté, no ich svetonázor a pohnútky sa diametrálne rozchádzajú. V Mijazakiho filmoch zohráva dôležitú úlohu aj mužská postava, ktorá vždy určitým spôsobom stojí medzi hlavnými hrdinkami a koriguje ich správanie, značne podnietené vzájomnou zaujatosťou a výbuchmi emócií (opäť princíp jin /mužský protagonista ako svetlo, logika, energia, sebaovládanie/ a jang /ženské protagonistky ako tma, magickosť, spiritualita a emocionálnosť/).¹⁴

Mijazakiho hlavná hrdinka, tak ako hlavní hrdinovia u Burtona, je iná než ostatné postavy a buďto je z komunity vylúčená pre svoju povahovú, osobnostnú či fyzickú odlišnosť¹⁵, alebo

¹³ K tomu pozri aj Čechová, 2015.

¹⁴ Takýto Mijazakiho trojuholník postáv môžeme nájsť napr. animovaných filmoch:

- *Princezná Mononoke* (angl. Princess Mononoke, jap. Mononoke hime, 1997): San (Ž) – Ashitaka (M) – Eboši (Ž);

- *Cesta do fantázie* (Spirited Away, 2005): Chihiro (Ž) – Haku (M) – Yubaba (Ž);

- *Naušikaä z Veterného údolia* (angl. Nausicaä of the Valley of the Wind, jap. Kaze no tani no Naushika, 1984): Naushikaä (Ž) – Asbel (M) – Kushana (Ž).

¹⁵ U Burtona je to tak napr. v animovanom filme *Frankenweenie: Domáci maznáčik* (Frankenweenie, 2012), kde je z komunity miestnych detí vylúčený Victor, ktorého zaujíma veda, knihy a vyznačuje sa oproti iným detským postavám značnou inteligenciou, experimentátorskou a introvertnou povahou. U Mijazakiho je to tak napr. v animovanom filme *Cesta do fantázie*, kde je pre hrdinku veľmi ťažké zaradiť sa do komunity, pretože je

je, naopak, v komunite obľúbená a rešpektovaná, no ona sama sa v nej cíti nepochopene a cudzo.¹⁶

Ďalšími podstatnými motivickými črtami Mijazakiho tvorby sú: vojna, ktorá sa vždy ukazuje ako nezmyselná a zbytočná (pacifizmus), ďalej silný environmentálny apel, a – čo je mimoriadne pre tvorcu dôležité – cielene nejednoznačné poňatie postáv, ktoré vďaka ich konaniu a pohnútkam ťažko rozdeliť len na dobré a len na zlé.

3.1 Stručný opis deja animovaného filmu *Cesta do fantázie*

Hlavná hrdinka Chihiro [čit. džihiro] sa s rodičmi sťahuje do nového domu ďaleko od mesta, v ktorom doteraz bývala a mala množstvo priateľov a vybudované zázemie. Na novom mieste však rodina zabľúdi a cez zvláštny starý tunel sa dostane do znepokojujúco tichého a prázdneho mesta. Aj napriek zívajúcej prázdnote tamojšej lokality, rodina objaví jedlom prekypujúcu tržnicu. Chihirini rodičia sa vo vytržení pustia do jedenia. Za túto nenažranosť a neúctu (celé mesto totiž predstavujú kúpele japonského božstva a jedlo bolo prichystané pre nich) sa premenia na ošípané, ktoré budú v blízkej dobe určené na porážku ako pokrm pre kúpeľných bohov. Mesto sa začína po zotmení naplňať božskými návštevníkmi a Chihiro spanikári. Nájde ju Haku, miestny chlapec, ktorý slúži Yubabe – bosorke a riaditeľke kúpeľov ako jej čarodejnicky učeň. Chihiro musí zozbierať všetky sily, aby vykonala množstvo skúšok a zachránila tak rodičov, seba aj Haku-a (ten je zakliaty na riečneho draka, t. j. vodné božstvo). Chihiro všetko sťažuje jej pozícia votrelca a nechceného privandrovalca, ktorý sa proti vôli miestnych obyvateľov zdržuje v kúpeľoch a robí problémy.

3.2 Pocit cudzoty a outsiderstva hlavnej hrdinky filmu *Cesta do fantázie*

Pocit cudzoty, outsiderstva a strachu, ktorý zažíva hrdinka Chihiro sú primárne spôsobené jej prítomnosťou v úplne cudzom, nehostinnom prostredí, ktoré obývajú zvláštne čarovné bytosti, a absenciou rodičovskej ochrany. Chihiro si uvedomuje, že je votrelcom a nepatrí medzi ostatné bytosti z kúpeľného mesta. Zažíva prirodzený strach slabšieho a osamoteného jedinca a úplnú bezmocnosť oproti zomknutej komunite, ktorá obýva kúpele.

Osamotená Chihiro bojuje o prežitie a záchranu. Na všetko je sama, pretože ako cudzinku ju návštevníci a pracovníci kúpeľov odstrkujú. Všetky postavy, ktoré patria do kúpeľného mesta, predstavujú zjednotený a uzamknutý kolektív, ktorý odmieta Chihiro prijať medzi seba. Mijazaki hrdinkin pocit cudzoty umocňuje viac než Burton v *Nočnej more pred Vianocami*. Jack totiž pochádza zo svojho, jemu prirodzeného sveta, do ktorého patril odjakživa. O jeho nespokojnosti dlho nik nevedel a to, ako sa skutočne Jack cítil, vedel len on a divák. Naopak Chihiro sa dostáva do úplne cudzieho sveta, nepozná jeho pravidlá a chod. Každá situácia či jedinec ju prekvapuje a zároveň desí, pretože všetko, čo vo svete čarovných kúpeľov zažíva, je pre ňu absolútne nové.

nečakaným prišielcom, t. j. votrelcom, ktorého miestni neprijímajú medzi seba, alebo v jeho inom animovanom filme *Princezná Mononoke*, kde hlavná hrdinka San žije s vlkami a civilizovaná komunita v dedine ju ako „vľčie dieťa“ odmieta prijať (ona však zase odmieta prijať ľudí, pretože ničia prírodu). Dôležitý je v tomto diele aj mužský protagonista Ashitaka – nástupca kmeňového kráľa, ktorý pre nebezpečnú kľatbu odchádza (aj na naliehanie svojho ľudu) z kráľovstva ako tulák.

¹⁶ U Burtona je to tak napr. vo filme *Mŕtva nevesta Tima Burtona* (Corpse Bride, 2005), kde je hlavná hrdinka Emily vo svojom spoločenstve (vo svete mŕtvych) veľmi obľúbená, no ona sama nie je spokojná. Svet mŕtvych ju neuspokojuje, túži po svete živých a po nenaplnenej láske. Preto si nájde živého ženicha (aj proti jeho vôli), ktorý jej má nahradiť všetko, čo voľakedy stratila. Rovnaký typ postavy sa vyskytuje aj v spomínanom animovanom filme *Nočná mora pred Vianocami*. V Mijazakiho animovanom filme *Naušikaä z Veterného údolia* je hrdinka Naušikaä vo svojej komunite rovnako rešpektovaná ako predchádzajúci hrdinovia Emily a Jack. Napriek tomu je aj Nausikaä nespokojná a nepochopená, pretože oproti iným príslušníkom svojho spoločenstva (ide o jedno z posledných kmeňových kráľovstiev po celosvetovej ekologickej apokalypse) značne pôsobí ako pokroková a liberálna osobnosť.

Chihiro je nechceným prišielcom, ktorého sa najprv snažia chytiť ako nebezpečného votrelca. Ak chce medzi nimi prežiť, musí sa aspoň sčasti prispôbiť, prijať isté podmienky v novej komunite a držať sa jej pravidiel – Chihiro si oblieka si odev pracovníčky v kúpeľoch, pracuje tak ako ostatní, snaží sa správať tak „ako sa má“ v tejto komunite a v postavení, ktoré jej v nej náleží (pracovníčka, ktorá sa stará o hygienu kúpeľov). Aby Chihiro nevyčnievala z davu, je aj v Yubabinom záujme. Chihiro ako nový prišelec nespadá pod bosorkinu kontrolu. Yubaba preto dáva Chihiro nové meno Sen. Ak Chihiro prestane používať svoje pravé meno, kúzlo spôsobí, že hrdinka zabudne, kto v skutočnosti je, a zostane tak v kúpeľnom meste navždy. Yubaba sa teda nesnaží ukradnúť len meno, ale aj dievčininu identitu. Chihiro, samozrejme, nechce stratiť seba samú, a tak ju Haku (jej spojenec) včas upozorní, aby si svoje pravé meno napísala na papier a starostlivo si ho schovala. Chihirina snaha zapadnúť medzi ostatných je teda len predstieraná. Prispôbuje sa prostrediu a chodu komunity len preto, aby zachránila seba i rodičov a dostala sa preč z čarovného mesta. Personu (masku), ktorú očakáva cudzorodá spoločnosť (kúpeľné mesto), si nasadzuje len naoko a nikdy nezabúda, kým skutočne je.

Chihiro svojou prítomnosťou narúša svet bohov, do ktorého nemá nárok (ako smrteľníčka) patriť. Postavy v kúpeľnom meste sú tradičné a folklórne (rovnako ako u Burtona). Mijazaki sa pri tvorbe návštevníkov kúpeľov, teda božských postáv, inšpiroval japonskou mytológiou, v ktorej vystupujú tri hlavné skupiny božstiev. Najvyšší bohovia „amacukami“ sú nebeskí bohovia. Pod nimi vládnu bohovia „kunicukami“¹⁷ – bohovia zeme a poľnohospodárstva, ktorí fyzicky obývajú určité lokality, napr. lesy, lúky. Do najnižšej skupiny patria duchovia, teda „kami“, ktorí sú prejavmi prírodných javov (napr. vietor, dážď) a rôznych neživých objektov (napr. nerastov) (Winkelhöferová – Löwensteinová, 2006, s. 8).

Na rozdiel od západnej kultúry japonská mytológia (vo všeobecnosti však všetky mytológie východných kultúr) ambivalentnosť nadprirodzeného jedinca (boha, ducha a i.) od vždy prijímajú. Mijazakiho postavy nie sú čierno-biele, práve naopak, dôvody konania Mijazakiho hrdinov (či už ide o nadprirodzené alebo ľudské bytosti) často závisia od konkrétnych situácií a od vzťahov, ktoré má tá-ktorá postava s inými protagonistami, s ktorými je v momentálnej interakcii. Hoci božské bytosti v kúpeľoch, ale aj pracovníci v nich (nie je jasné, či ide o ľudí alebo akýsi druh iných bytostí) Chihiro odmietajú, jej snahu i odhodlanie plniť ťažké úlohy a prekonávať prekážky, odmeňujú – napr. Haku ukradne Yubabinej dvojčice čarovnú pečať, za čo ho chce bosorka zabiť. Chihiro jej však tieto plány prekazí a Haku-a zachráni. Napriek takémuto Chihirinmu zásahu jej Yubabine dvojčica neskôr pomôže dostať sa z kúpeľného mesta a oslobodiť Haku-a. Evidentne sa tu prejavuje ambivalentnosť čarovných postáv, ktorá je tak typická aj pre japonské náboženstvo.¹⁸

Niektoré kami sa v japonskej kultúre prejavujú ako láskavé a ochraňujúce, no v určitých situáciách menia svoj charakter a dávajú najavo svoju krutú a zloštnú povahu. Aj japonské kroniky ponúkajú množstvo príbehov o bohoch, ktorí sa správajú dvojako/dvojznačne. Sú to napríklad božstvá Amaterasu, Susanoo, Sumijoši alebo Ókuninušim, ktorí sa prejavujú v svojich oboch podobách: v dobrej, zhovievavej forme „nigimitama“ alebo v zlej, hnevlivej a búrlivej povahe „aramitama“ (Kubovčáková, 2012, s. 10).

Chihiro sa tak aj vďaka (priamej alebo nepriamej) pomoci čarovných bytostí z kúpeľov vyslobodí.

¹⁷S božstvami „kunicukami“ pracoval Mijazaki v animovanej rozprávke *Princezná Mononoke*. Kunicukami postihla kľatba, pretože ľudia rabovali a ničili lesy. Napokon sa medzi kunicukami a ľuďmi rozpútala ukrutná vojna s apokalyptickými následkami.

¹⁸Dvojakú podstatu čarovných bytostí (ambivalenciu) môžeme nájsť aj u niektorých postáv západnej kultúry, ktoré sú pozostatkami starých pohanských predstáv, napr. Baba Jaga (viac k tomu pozri Čechová, 2015).

Na jednej strane je Chihiro outsiderom, pretože do sveta duchov v magickom kúpeľnom meste nepatrí. Nad-prirodzené bytosti sa jej stránia, pretože je iná. Avšak potom, ako si nasadí novú „tvár“ a naoko splynie s davom, žije sa jej jednoduchšie. Prispôsobí sa životu v nútenej societe, stane sa pre ňu nenápadnou. Vďaka tejto stratégii sa potajomky, krok po kroku vyslobodzuje. Vo svojom vnútri však Chihiro disponuje vlastnosťami, ktoré sa „nenosia“ v každej spoločnosti – je jedinečnou, silnou a odvážnou osobnosťou, ktorá sa nevzdáva ani nepoddáva. Nielen vďaka týmto vlastnostiam, ale aj a najmä pre cudzorodý vzťah k inosvetkej komunite si dievča napokon vyslúži pomoc od božstiev, ktorým záleží na tom, aby čo najrýchlejšie a navždy opustila ich svet.

Japonský divák (na rozdiel od západného diváka) nemá tendenciu začudovane „premýšľať“ nad dvojakou podstatou znázornených božstiev. Tu z pohľadu západného diváka kategoricky neplatí: kto si zaslúži božský hnev, bude potrestaný a ten, kto sa snaží vykonať dobrý skutok, bude odmenený. Často krát sa odmena nejaví ako dar. Neraz ide o len skúšky alebo formy rôznych ponaučení (napr. v *Ceste do fantázie* Chihiro prevzala akejsi personifikovanej smietke z popola prácu a keď chcela skončiť, pretože bola veľmi ťažká, Kamaji jej to nedovolil – upozornil ju, že miesto, za ktoré dobrovoľne prevzala zodpovednosť, sa nedá len tak a hocikedy zastúpiť), ktoré majú upevniť hrdinovu osobnosť a urobiť ho odolnejším v ďalšej jeho existencii.

4. ZÁVER

Aj rôznorodý náhľad na svet ovplyvňuje zobrazenie stavu cudzoty a outsiderstva hlavného hrdinu. USA a Japonsko reprezentujú výrazne odlišné krajiny s rozdielnou históriou, kultúrou i mentalitou. Všetky tieto aspekty ovplyvňujú poňatie i podanie nami vybraných animovaných filmov.

Japonskí diváci vnímajú ambivalenciu jednotlivých mytologických či folklórnych postáv v Mijazakiho filmoch prirodzene – táto skutočnosť totiž vychádza z ich náboženstva (budhizmus, šintoizmus, konfucionizmus).

Burton sa zase vo svojich dielach snaží zachytiť nepochopenosť týchto postáv a poukazuje na to, že aj negatívne postavy môžu mať dobré úmysly. Napriek tejto novátorskej „kresbe“ západných folklórnych postáv nám ako divákovi tieto (strašidelné) bytosti stále zostávajú cudzie. Nedokážeme sa úplne preniesť cez dlhodobý zakorenený názor našej kultúry, že tajomné nadpozemské stvorenia, napr. čerti, bosorky, upíry, vodníci, vlkolaci či nemŕtvi jednoznačne stelesňujú čisté zlo, voči ktorému si treba zachovať obranný postoj.

Hrdinovia amerického i japonského filmu pri prežívaní v komunite využívajú dve odlišné životné stratégie, ktoré Zygmund Bauman vo vzťahu ku skutočnému životu v konečnom dôsledku považuje za bezvýsledné. Podľa neho sa ľudia v reálnom živote vo všeobecnosti riadia „jednou ze dvoch rovnako „racionálnych“, však rovnako bezvýsledných stratégií. Jedna stratégia prikazuje redukovať prvek prekvapení (a teda nepredvídateľnosti) natolik, nakolík je to možné, ba dokonca jej z repertoáru chováni obyvateľov úplne vyloučiť [túto stratégiu využíva Jack Skellington – pozn. N. D.]. Druhá stratégia radí zbaviť prvek prekvapení jeho významu; promeniť pohyby „cizích“ v bezbarvú pozadí, postrádajúcu akékoľvek kontúry, jemuž není třeba věnovat pozornost a starat se o ně [túto stratégiu využíva Chihiro – pozn. N. D.]“ (Bauman, 2002, s. 97). Jack sa rozhodol prijať svoju personu aj podmienky komunity a nevytŕčať z nej. Chihiro sa dostala do kúpeľného mesta nedobrovoľne, a aby sa z neho dostala a zachránila si svoj život, využila druhú stratégiu – len dočasne prijala masku spoločnosti, v ktorej sa nachádzala, a snažila sa čo najpresvedčivejšie splynúť s davom, aby sa spod nadvlády cudzosti raz a navždy vymanila. Zároveň aj pracovníci a návštevníci kúpeľného mesta sa rozhodli preferovať tzv. druhú Baumanovu stratégiu. Chihiro svojim ilegálnym príchodom do čarovného kúpeľného mesta všetkým jeho obyvateľom (rôzne nadprirodzené bytosti) spôsobila obrovský šok. Hneď po jej príchode vypukla medzi obyvateľmi kúpeľov panika

a poplach – Chihiro musela byť okamžite chytená a zlikvidovaná. Neskôr, keď ju Kamaji predstavil ako svoju vnučku a dostala sa do kúpeľného hotela ako jedna z pracovníčok, ju obyvatelia mestečka odstrkovali a vysmievali sa jej. Napokon sa Chihiro rozhodla splynúť s davom. Až po tomto Chihirinom kroku (eliminovať svoju inakosť) zostal kolektív v kúpeľoch voči nej pasívny a ignorantský. Obe stratégie sa však do určitej miery prelínajú v oboch animovaných filmoch a nedajú sa striktne oddeliť.

Použitá literatúra

1. APFEL, V. *Čas služobníkov diabla. Tri soročia procesov s bosorkami v Európe i zámorí*. 1.vydanie. Martin: Matica slovenská, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7090-868-6.
2. BAUMAN, Z. *Komunita*. 1. vydanie. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2006. 122 s. ISBN 80-8061-225-0.
3. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vydanie. Praha: Slon, 2006. 166 s. ISBN 80-86429-11-3.
4. BENEDICTOVÁ, R. F. *Kulturní vzorce*. 1.vydanie. Praha: Argo, 1999. 223 s. ISBN 80-7203-212-7.
5. ČECHOVÁ, M. Archetyp figurálnej ambiguity. In: *Slavica Nitriensia*, roč. 4, 2015, č. 2, s. 52 – 65. ISSN 1338-7464.
6. ESTÉS, C. P. *Ženy, ktoré behali s vlkami. Mýty a príbehy o archetype Divokej ženy*. Bratislava: Citadella, 2015. 450 s. ISBN 978-80-89628-39-1.
7. HAMILTONOVÁ, C., EDDY, S. *Tajemný svět keltů. Poodhalení dědictví keltské tradice*. 1.vydanie. Bratislava: Zoner, 2009. 190 s. ISBN 978-80-7413-020-5.
8. JUNG, C. G.: *Výbor z díla III. Osobnost a přenos*. 1. vydanie. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. 404 s. ISBN 80-85880-18-0.
9. KUBOVČÁKOVÁ, Z. *Politizácia božstiev kami a vytváranie naratívnej ideológie v starovekom Japonsku* [Dizertačná práca]. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 166 s.
10. MALÍČKOVÁ, M. *Upír ako maska inakosti*. 1. vydanie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2013. 148 s. ISBN 978-80-558-0383-8.
11. NÁDASKÁ, K., MICHÁLEK, J. *Čerti, bosorky a iné strašidlá*. 1. vydanie. Bratislav: Fortuna Libri, 2015. 208 s. ISBN 978-80-081-4248-16.
12. *Slovníky Jazykového ústavu Ludvíta Štíra*. Dostupné z: <http://www.juls.savba.sk/>
13. WINKELHÖFEROVÁ, M., LÖWENSTEINOVÁ, V. *Encyklopedie mytologie Japonska a Koreje*. 1. vydanie. Praha: Fighters Publications, 2007. 412 s. ISBN 978-80-86977-13-3.

Kontaktné údaje

Mgr. Nikola Danišová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,

Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie

Štefánikova ul. 67, 949 74 Nitra

Tel: 0917 325 290

email: nikol.danisova@gmail.com

ONLINE THREATS TO YOUTH, WITH SPECIAL EMPHASIS ON SEXTING, VERSUS THE NEED TO SHAPE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS

Małgorzata Bereźnicka

Abstract

The article refers to the numerous risks associated with the use of the Internet by children and young people. It refers to author's research on the subject or research conducted under author's supervision, as well as other studies. Among possible dangers a little more attention was paid to a phenomenon of sexting, however all of them are disturbing. Insufficient awareness of these issues considering both parents and children, and frequent undesirable attitudes of youth in those matters, create the need to take appropriate actions in order to improve that situation. Such proceedings should be a constituent part of the project of pedagogical teaching of parents that the author has presented in her recent book.

Keywords: *internet, threats, risks, sexting, education, parents, pedagogical culture*

1. ONLINE THREATS TO YOUTH, WITH SPECIAL EMPHASIS ON SEXTING, VERSUS THE NEED TO SHAPE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS

When the Internet became widespread, it provided its users with fast access to information, opened new possibilities for communication and made many daily activities easier. Unfortunately, at the same time, new threats associated with it began to appear and their number is constantly growing. The most dangerous situations affect children and young people who make up the first generations not knowing the reality without a virtual world, which does not change the circumstances of their lack of life experience, youthful carelessness and not uncommon risky behaviors which cause the fact they are not as alive to the many dangers as adult Internet users, even the less proficient ones in the use of this medium.

1.1 The most common Internet threats

Along with the studies on the role of technology in the lives of children and adolescents (S.L. Blair, P.N. Claster, S.M. Claster, 2015), many authors characterize different aspects of online threats. E.g. N.E. Willard (2007, p. 5-15) writes, among all, about negative phenomena in Internet communication, such as flaming, harassment, denigration, impersonation, outing and trickery, exclusion, cyberstalking, cyberthreats. A. Schrock and D. Boyd (2008), in succeeding chapters of their book describe sexual solicitation and Internet-initiated offline encounters, online harassment and cyberbullying, exposure to problematic content, and child pornography. And a Polish author, S. Kozak (2011), describes in his work Internet addiction, pathologies concerning with computer games, gambling, cyberbullying, dangerous Internet acquaintances, grooming, stalking etc.

J. Sammons and M. Cross underline: „While there are thieves, vandals, pedophiles, bullies, and other unwelcome criminal elements in your city or town, the number of people who can be a threat to you exponentially increases with the population of Internet users. Because you're interacting with more people, using new tools, and visiting sites throughout the world, the number of threats you encounter also increases.” (J. Sammons, M. Cross, 2016, p. 2.) And

that is why there is a visible need to educate society on how people can protect themselves on social media and how they can protect their children (*Ibidem*, p. 117-137 and 201-226).

There are more and more scientists and institutions conducting studies dealing with the use (and dangers) of Internet. According to such research, children start learning the latest technologies from an early age. The Polish foundation called Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (which means We Give Children Strength Foundation; formerly Fundacja Dzieci Niczyje - Nobody's Children Foundation) commissioned an analysis of more than a thousand questionnaires fulfilled by parents of children aged 6 months to 6.5 years. According to presented data, 64% of them use mobile devices (¼th do it daily), including 43% of children 1-2 years old, 62% - 3-4 years old and 84% 5-6 year olds (A. Bąk, 2015). Therefore, children who usually cannot even read, very quickly acquire the skills to use these devices. However they do not realize the dangers that are connected with their increasing activity concerning communicating online.

In 2006 over 2,5 thousand of Polish respondents aged 12-17 were asked about their experiences in this matter taking into consideration only last year. It turned out that the surveyed group very often encountered dangerous content in Internet, mainly sexual or pornographic material (71%) and brutal scenes of violence (52%). Almost every third respondent came across materials provoking violence or intolerance towards people of another race, nationality or religion on web pages or in e-mails. It should be noted that in case of 1/4th of the youth, parents never showed interest in what their children were doing on the Internet, and constant parental control was marked only by 9% (Ł. Wojtasik, 2016).

The comparative studies on a large scale were carried out in 2010 as part of an international program EU Kids Online (L. Kirwil, 2011), including countries like: Austria, Belgium, Bulgaria, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Greece, Spain, Netherlands, Ireland, Lithuania, Germany, Norway, Poland, Portugal, Romania, Slovenia, Sweden, Turkey, the United Kingdom and Italy. The research was attended by a total of 25,142 juveniles plus one parent of each of them. In Poland, the interviews were conducted with one child aged 9 to 16 years old and one parent, in 1034 families.

Analysis of the results showed that a quarter of children contacted with strangers on the Web (and almost 1/12th face to face). Nearly 1/7th of respondents saw sexual materials in the Internet, 1/10th experienced negative emotions while online, 1/17th were victims of cyberbullying. In addition, almost 1/4th of children aged 11-16 had contact with content potentially harmful for their value system, and nearly 1/7th received sexually suggestive messages. More than half of respondents (59%) did not experience any of those threats.

The report says that Polish children undertake more types of activity on the Web than the average number of young Internet users in Europe, so their digital competence is not small. But prolonged use of the Net entails not only more opportunities, but also more risks. Self-acquisition of competences by children, using the method of trial and error, is not enough (*Ibidem*). Therefore, the need to raise awareness among parents should be stressed as well as the need to educate children in this area starting from an early age.

The conclusions withdrawn from research conducted on a large group of respondents are consistent with further research involving small samples. Next in this paper, I will refer to the data obtained from surveys conducted in the last few years in secondary schools, ie. among

adolescents, overcoming a difficult, turbulent time, when young people thrust forward autonomy, making many choices that are not always reasonable or responsible.

I conducted the first of the mentioned studies in schools near Krakow, to check whether the students were aware of the virtual threats and whether they were able to use the Internet safely. 73 out of 80 questionnaires qualified to be analyzed (completed by 40 girls and 33 boys). It turned out that the students spent a lot of time online, 14 hours per week on average (1 hour in case of not having Internet at home up to 60 hours in case of a student surfing online even at night). According to them, more than half of their parents believed that their children spent too much time in a virtual world (17% of respondents agreed with that). Yet only 1/3rd of parents seemed to control that time (mainly casually). In addition, most adults do not control the content of sites visited by young people as well.

The students themselves were not fully aware of the online threats. The most often (1/3rd of the group) they mentioned viruses, and 1/5th could not identify any risk. The most important source of knowledge in this field for 44% were friends, and 27% of respondents indicated their parents. School provides such information mainly during general educational classes (24%), less frequently during computer science classes (18%). Every fifth student obtains such data from the media. It should be noted that 1/10th admits the lack of such knowledge, and some respondents believe that it is not necessary any way.

In case of danger associated with the use of the Web, 1/3rd of respondents would seek help from their parents, 1/4th - from friends, 1/6th at the police station, every tenth on the Internet. Only 8% of respondents (and just girls) would expect help from their school. The vast majority of investigated students (88%) feel safe in virtual world, although some of them wrote about negative experiences, e.g. about viruses (73%), about 1/3rd had contact with drastic or pornographic content or materials on cults, and 15% came across sites encouraging drugs and legal highs, or including aggressive or offensive word (e.g. towards different minorities).

Many interviewees made friends through Internet, of which 41% did not check them off-line, while 28% continued the acquaintance in the real world; 1/3rd was questioned about themselves by strangers, 1/4th experienced publicizing information about them against their will, 1/5th were attacked, insulted or ridiculed, 17% of respondents were impersonated, 14% were offered indecent proposals, and 1/10th experienced theft, fraud or hacking. Some of the students happened to be also perpetrators of such situations (sometimes acting collaterally as victims), e.g. 27% impersonated someone else, and nearly 1/5th applied verbal abuse.

Most of them could not or would not answer the question on how to improve safety on the Web, the rest (less than 1/5th) wrote mainly about the need to block certain sites or installing antivirus software. Definitely a broader perspective was missed, as well as awareness of risks coming from others - like peers manifesting aggressive or different improper attitudes or anonymous individuals that may harm them in many other ways (eg. pedophiles, criminals, Internet scammers, etc.).

In one of the studies conducted under my supervision, 122 students from Southern Poland secondary schools were investigated (R. Jodłowski, 2013). They came both from the city and the countryside, girls and boys aged 14-15 years, attending the 2nd grade). According to the obtained data 83% use the Internet daily, usually choosing facebook (81%). They perceive Internet mainly as a source of information and “place” where they meet with friends on social

networks (66%); they use it to look for files too, especially music (65%) and games (19%); it is also very handy for online services, like shopping (37 %) and exchanging views with other users (30%).

Cyberbullying, understood by them mainly as ridiculing, humiliating, humbling; calling vulgar names, intimidating and blackmailing in the Web, was experienced or witnessed by half of the respondents (51%), of which 15% encountered it many times. The investigated youth in majority (71%) did not use cyberbullying; and the group that claimed such behaviors included more males than females. Also, the majority (68%) were not victims of violence on the Internet; among others city's inhabitants dominated. 65% of respondents (more often girls) were aware of the consequences of inappropriate online behavior, such as criminal responsibility, suspension or expulsion from school, while 29% believed that anonymity guaranteed impunity.

In case of contact with cyberbullying, half of the students (53%) would not react, 20% (mostly girls) would inform their parents, 16% - a friend or a colleague, 12% - the police, and 7% - a teacher. According to their opinions, the most effective measure against cyberaggression are: organizations dealing with this problem (54%), the police (45%), media (26%), parents (24%) and school (19%). The vast majority (88%) did not participate in any prevention programs conducted in schools, the remaining 12% participated most frequently in meetings with a police officer or a teacher or they watched multimedia presentations. In their opinion, effective prevention of cyberviolence should be based primarily on stricter penalties for perpetrators (57%), conducting relevant workshops devoted to this problem in schools (32%), media campaigns (28%), and finally parental control (25%).

1.2 Sexting - awareness, experiences and opinions of young people

One of risky behaviours online, which needs to draw more attention, is a social phenomenon called sexting, which refers most of all to receiving/sending sexually suggestive images or messages through a cell phone. K. Martinez-Prather and D. M. Vandiver state that: „Although there is no consistent legal definition for the term sexting, most state laws generally concentrate on nude or semi-nude of images of minors (under the age of 18) that are transmitted through cell phones to anyone, regardless of the age of the recipient; however, images can be distributed through computers, web cameras, or digital cameras” (K. Martinez-Prather, D.M. Vandiver, 2014, p. 23.)

Another study under my supervision (M. Tomik, 2012) was attended by 70 teenagers of both sexes, mostly aged 14-17 years, students from middle school and high school in Krakow. It should be noted that according to more than half of the respondents (57%), physical attractiveness was a determinant of success, while others thought that this was not an imperative factor. Only 27% were satisfied with their level of attractiveness (interestingly, their sex was of little importance here), others would like to have a slimmer silhouette (19%, more often girls), to be athletic/muscular (14%, mainly boys), to have fashionable clothes (10 %), and also to have a nicer complexion or different body proportions (to be higher, to have longer legs, bigger breasts, nicer features etc.; it concerned 3-4%).

Almost all respondents believed that media promoted the image of an idealized body (61% - definitely yes, 33% - rather yes, 6% - rather no, 0% - definitely not). More than half of surveyed teens admitted that it affected how they would like to look (including nearly three-quarters of girls). At the other hand, the majority of responses, connected with the importance of others' views about their appearance, was more balanced; 43% defined them as quite

meaningful (more often girls), and 41% as slightly meaningful (often boys); for 7% it was very meaningful, and for 9% it was not important at all.

Regarding respondents' experiences in the sphere of sexting, the students usually encountered with this very concept for the first time in the poll, but the phenomenon itself had been well known to them. Most of the youth (61%), asked about the place where teenagers usually publicized their recordings/photos of a sexual nature, indicated social networks (every fifth - other websites, and every sixth - materials sent to mobile phones). Among all respondents 80% had seen pictures or recordings showing erotic poses (87% of boys, 74% of girls), and in case of 51% the images depicted persons known by the teens. Almost every third respondent claimed that their friends boasted about the discussed erotic materials.

The vast majority (84%) never took such a picture (or made a recording) of other person, among others - surprisingly - girls prevailed a little bit, but only boys (6%) did it many times. Also, the vast majority (83%) never engaged in self-pornography; the proportions of both sexes were similar, although outside the most common option "once", the boys chose more often the answer "frequently" and girls - "several times."

Their opinions on sexting turned out to be varied. The most frequent negative attitudes referred to sharing with many people photos/recordings containing sexually explicit image of respondents or their friends (by 87%); then sharing such image of strangers with many people (71%) and sharing an image of friends with one person (70%). Less negative votes related to sharing with only one person materials depicting strangers (61%) and themselves (43%).

Regarding the risks entailed by sexting, the respondents chose such answers as lack of respect/acceptance, social exclusion through a bad reputation (23%), the threat to provoke a persecutor, e.g. a pedophile or a rapist (13%), finding these materials in inappropriate hands (10%), damage to the psyche, humiliation, depression (10%, and additional 3% - suicide), the legal consequences or penalties (11%). Only 4% paid attention to the consequences in their further future, for example difficulties in work, and 3% indicated the possibility of using the naked image, e.g. by placing pictures on pornographic websites. As many as 20% could not identify any risks associated with sexting, which is a very disturbing point.

As a supplementation there can be added further data from research dedicated to raising sexual awareness of youth (P. Orzeł, 2014). The research was conducted among secondary school students, aged 15-16 years, from southern Poland. More than half of respondents (57%) said that their parents never raised topics concerning sexual sphere, and according to 37% they do it rarely. Admittedly, 28% said that they had been asked questions related to sexuality; however it happened more often in rural areas (42%) than in urban ones (17%). At the same time 41% of the students declared that their parents did not react when nudity appeared on their TV screens (especially in rural areas - 54%), and 31% claimed that their parents changed the channel, covered their children's eyes or turned off the TV (more frequently in the city), 6% replied that they would get "strange looks", and in case of 2% - they talked on that subject with their children. So, it looks like education dealing with sex, (even aspects such as identity, morality or safety), is still not a popular topic in Polish homes.

In addition, studies devoted to knowledge of parents of secondary school students about the Internet dangers (S. Koziej, 2015, p. 157.) show that only every tenth respondent declared that their daughter or son had received at least one e-mail or SMS containing material of indecent content. Meanwhile, the answers given by the surveyed students made it clear that they came

across sexting four times more often, comparing to information given by their parents. Therefore, it seems that receiving pictures with nude people or even pornographic ones applies to almost half of young people.

The message of the lack of awareness among parents, not only in this certain aspect, comes along also with already mentioned study conducted by EU Kids Online. It showed that parents of children, who had experienced the analyzed Web threats, often did not realize the situation. This applied to 58% of parents in Poland (40% in Europe) whose children saw photos or videos related to sex on the Web; to 52% of all surveyed parents whose children received messages related to sex; 54% of parents in Poland (61% in Europe) whose children met in person with someone acquainted on the Internet, and 63% of Polish parents (56% European ones) whose children experienced cyberaggression from their peers (L. Kirwil, *ibidem*).

The reality does not appear to be very optimistic, if we add the fact of a small contribution of parents in the sexual education of children, to the fact of their insufficient engagement in their childrens' functioning in the virtual world. It seems that both above factors are closely associated with the low level of pedagogical culture in the society, therefore, some effective corrective actions should be taken in this respect.

1.3 The necessity of shaping pedagogical culture of parents in order to raise their awareness and to support their children

In my last book devoted to pedagogical culture of parents in the information society, the final chapter contains a *General outline of a project of pedagogical teaching of parents* (M. Bereźnicka, 2015, p. 282-299). I elaborated it as a culmination of my analysis of literature and my diagnostic survey on the subject conducted among 680 parents from different regions of Poland. The study involved 423 women (62%) and 257 men (38%). The obtained data was given to an in-depth analysis and interpretation, referring to the questions in the survey questionnaire, and illustrating the research material using 107 tables and 62 graphs. The mentioned outline project was the application dimension to the conducted studies.

The level of pedagogical culture in Poland has not been satisfactory, there are huge gaps in parents' knowledge and sometimes they tend to replace them with colloquial one. And it should be stressed that more than half of my respondents did not feel really confident in their maternal/paternal roles. But, quite optimistically, parents were usually for applying education which would raise the level of their pedagogical culture. Even though 11% of my respondents had no opinion on that subject, yet none of them was against it. The majority claimed that there should be some possibilities for those who want it (66%), the rest – that it should be obligatory for youth or parents (either future parents or the ones who already have offspring or those living in pathological families or having problems raising their children). And what is important, half of the respondents would like to participate in some courses concerning child rearing and behavioral problems (the results could be even higher but 11% of parents have already had adult children) and additionally 2% declared that they were acquiring such knowledge all the time anyway (e.g. as teachers). The rest said that there was no need to get more educated in such a subject (11%), their knowledge was sufficient (9%) or they didn't have enough time for it (4%).

Anyway, nowadays the possibilities of pedagogical teaching are numerous. There is a lot of professional literature as well as colloquial knowledge contained in guides and magazines devoted to care and education. There are media with plenty television programs on parenting, or the Internet with websites for parents. Not all of them are professional (e.g. forums where

parents keep advising each other on raising children), but there are also helpful institutions, like psychological/educational/family counseling (however there are far too few of them to support huge number of those in need). Besides, more and more workshops on child's rearing are organized, especially in big cities (and some of them are free). But not all parents are interested in using these possibilities, and sadly it seems that those who need them most, would not even think about them.

Working on my project, I justified the selection of the subject, defined the goals, forms of realization, subject areas, leading strategies and methods. It can provide a basis for activities in the all-Poland dimension aimed to raise the level of pedagogical culture of parents in our country. The general outline of this project allows realizing it by parents with children of all ages. According to my conclusions, educating society can take different forms, ranging from the mandatory implementation of the subject of "Education for family life" which should be realized as obligatory at school, through appropriate courses taught throughout higher education, especially in the context of numerous pedagogical studies, up to workshops organized in schools for parents (or future parents) who do not choose to pursue their studies (as well as for other volunteers).

Such workshops should be held once during the week and last 1.5-2 hours, from the beginning of the October to the end of November (8-9 meetings). Proposed groups include: parents of children up to 3 years old (or married couples planning to have offspring); parents of pre-school children; parents of children attending classes I-III in primary school; parents of children attending IV-VI classes; parents of young people attending secondary school and high school. Taking into consideration the possibility of having offspring of different ages by some parents, the classes can be held in different weekdays, since Monday (group A) up to Friday (group E). They should be led by well educated teachers and/or psychologists, with the use of seeking methods, team projects, motivating participants, including problem lectures, displays, films or programs connected with discussion, competitions and quizzes, games, exhibitions, chronicles etc. (children or even entire families could participate in some of them).

In the project, I characterized the proposed thematic areas, namely: 1. The role and objectives of upbringing, socialization, hereditary and environmental factors; 2. Psychological and physical development of children; 3. Implementation of needs of children and parents; 4. Communication within the family unit; 5. Educational methods; 6. Educational difficulties; 7. The influence of marital relationships on children; 8. Prevention and fighting pathology; 9. The role and tasks of educational institutions and centres for family assistance; 10. Sex education - especially for parents of pupils from school groups; 11. Other - depending on needs of the environment (e.g. multicultural education, etc.).

The issue of the use of Internet as well as the dangers connected with that medium is included in many of the above areas and also it can be implied to the last one if there is a need. Such education, applied both by parents and at schools should bring tangible benefits. It should be underlined that among all the mentioned dangers, sexting is a very specific one, since it relates to a very intimate sphere. Moral and sexual education should start at home, where parents who are close to their children and who have their trust, ought to teach them not only about the potential dangers of such inappropriate behaviours, but also about having respect for themselves and expecting it from other people, or how they should treat their and others' body, and how essential it is to care about one's privacy. But they have to be aware that it is so crucial and next they must know how to do that, because neither of those things is obvious.

Both the studies on pedagogical literature, and the conducted research show there is a need to emphasize the vital importance of education in the family and parents as the first and the most important educators of the child. As C. Desforges and A. Abouchaar stress: “The difficulties of evaluating provision in the field should not be underestimated. The definition of appropriate outcomes for parents from a parenting programme are value laden and contested. There are extreme measurement difficulties not only in determining appropriate ‘measurement instruments’ but in collecting data in valid yet unobtrusive ways. ‘Good parenting’ – whatever it is taken to mean – does not take place on the course. It takes place in domestic settings which are difficult to access by independent observers under normal conditions“ (C. Desforges, A. Abouchaar 2003, p. 78.). That is why any institutions or programmes aimed at raising pedagogical culture in society should support and help parents to perform their roles in the most possibly effective way, without imposing, monitoring, control, and assuming decisions. The key concept here should be actions heading for strengthening and integration of the family unit.

Sources

1. BEREŹNICKA, M., *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2015. 326 pp. ISBN 978-83-7271-932-4.
2. BĄK, A., *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, FDN 2015. http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf (online: 25.07.2016).
3. BLAIR, S.L., CLASTER, P.N., CLASTER, S.M., *Technology and Youth: Growing Up in a Digital World*. USA: Emerald Group Publishing, 2015. 496 pp. ISBN: 1785602640, 9781785602641.
4. DESFORGES, C., ABOUCHAAR, A., *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Great Britain: DfES Research Report 433, 2003, pp. 108. ISBN 1 84185 999 0.
5. Jodłowski, R., *Stosunek uczniów szkół gimnazjalnych do cyberprzemocy / The attitudes of secondary school students towards cyberbullying*. Unpublished diploma paper written under the supervision of M. Bereźnicka, 2013.
6. KIRWIL, L., *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo - część 2. Raport EU Kids Online*, 2011. http://www.swps.pl/images/stories/zdjecia/eu_kidsonline/l_kirwil_raport_polska_eukidsonline_v3.pdf (online: 15.09.2016).
7. KOZAK, S., *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin, 2011. ISBN: 978-83-7641-388-4.
8. KOZIEJ, S., *(Nie)wiedza rodziców gimnazjalistów na temat zagrożeń internetowych*, MEDIA I SPOŁECZEŃSTWO. No. 5/2015, p. 153-160. http://www.mediaispolneczenstwo.ath.bielsko.pl/art/05/05_koziej.pdf (online: 25.10.2016).
9. MARTINEZ-PRATHER, K., VANDIVER, D.M., *Sexting among Teenagers in the United States: A Retrospective Analysis of Identifying Motivating Factors, Potential Targets, and the Role of a Capable Guardian*. International Journal of Cyber Criminology, Vol 8, Issue 1, January - June 2014, p. 21-35. ISSN: 0974 – 2891.
10. ORZEŁ, P., *Kształtowanie świadomości seksualnej młodzieży*. Unpublished diploma paper written under the supervision of M. Bereźnicka, 2014.
11. SAMMONS, J., CROSS, M., *The Basics of Cyber Safety: Computer and Mobile Device Safety Made Easy*. USA: Syngress, 2016, pp. 254. ISBN: 0124166393, 9780124166394.

12. SCHROCK A., BOYD, D., *Online Threats to Youth: Solicitation, Harassment, and Problematic Content*. Berkman Center for Internet & Society, Harvard University, 2008. <http://www.danah.org/papers/ISTTF-RABLitReview.pdf> (online: 04.11.2016.)
13. TOMIK, M., *Występowanie zjawiska sekstingu wśród nastolatków*. Unpublished diploma paper written under the supervision of M. Bereźnicka, 2012.
14. WILLARD, N.E., *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. USA: Research Press, 2007, pp. 311. ISBN: 0878225374, 9780878225378.
15. WOJTASIK, Ł., *Kontakt dzieci z niebezpiecznymi treściami w Internecie*, Raport z badań Gemius / FDN. http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojtasik_Kontakt_dzieci_z_niebezpiecznymi_tresciami.pdf (online: 27.07.2016).

Contact

dr Małgorzata Bereźnicka, Ph.D.
Pedagogical University of Krakow
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, Poland
Tel: +48 600 240 922
Email: m.bereznicka@interia.pl

VPLYV VZDELÁVANIA SENIOROV NA KVALITU ICH ŽIVOTA

THE IMPACT OF SENIOR EDUCATION ON THE QUALITY OF THEIR LIFE

Žaneta Balážová

Abstrakt

Vzdelávanie vo vyššom veku sa stáva v súčasnosti bežným fenoménom. Potreby jednotlivcov súvisiace s kariérou a trhom práce sú nahradené potrebami osobnostnejšieho charakteru ako napríklad byť súčasťou skupiny ľudí s podobnými záujmami, byť aktívny alebo jednoducho šťastný. Cieľom organizácií, ktoré sústreďujú svoju pozornosť na seniorov a v hlavnej miere poskytujú vzdelávacie aktivity ľuďom vo vyššom veku je poskytnúť im priestor pre seberealizáciu, precvičovanie si pamäte, ako aj udržiavanie sa fit po fyzickej aj psychickej stránke. Cieľom príspevku je vyzdvihnúť dôležitosť celoživotného vzdelávania v kontexte zvyšovania kvality života seniorov.

Kľúčová slova: starnutie, senior, celoživotné vzdelávanie, kvalita života

Abstract

Education of elderly people becomes a very common phenomenon of these days. Job related needs or labour qualification requirements are replaced by more personal needs such as feeling more integrated in a group of people with the similar interests, keeping active or just feeling pleasure. The aim of organizations focusing on seniors and providing education for elderly is to offer them a place for selfactualisation, memory training, as well as for keeping fit not only physically but also mentally. The aim of the paper is to highlight the importance of lifelong learning in the context of improving the quality of life of seniors.

Key words: aging, senior, lifelong education, quality of life

1 ÚVOD

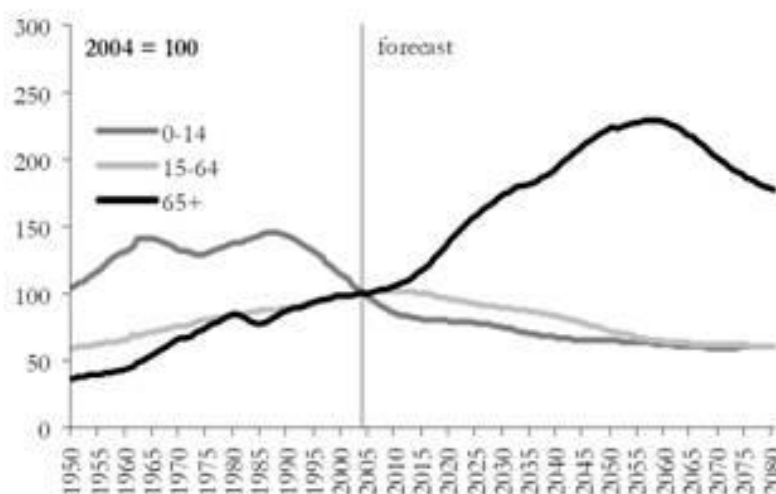
Starší občania sú neodmysliteľnou súčasťou spoločnosti, nositeľmi skúseností, zručností, životnej múdrosti, tradícií, sú aj tvorcami našej histórie i súčasnosti, národných, duchovných hodnôt. V súčasnosti je veľmi dôležité využívať potenciál tejto generácie na rozvoj spoločnosti. Je nevyhnutné hovoriť o problémoch a potrebách starších, informovať o potrebe skvalitnenia života seniorov a prispieť tak nielen k zlepšeniu ich života, ale vytvoriť podmienky pre lepšiu a kvalitnejšiu starobu súčasnej mladej generácie. Človek podľa Balogovej (2009) je schopný byť objektom i subjektom pôsobenia výchovy, vzdelávania a socializácie v každom veku, i keď v svojej špecifickej podobe. Dôležité je uvedomenie si jednotlivcov i spoločnosti, že človek v produktívnom či postproduktívnom veku je schopný sebazvdelávania a seba výchovy. Vzdelávanie seniorov s ohľadom na celosvetový fenomén starnutia populácie sa stáva jednou z najdôležitejších oblastí rozvoja vo vzdelávaní dospelých. Má veľký význam pre jedinca samotného, ale aj pre spoločnosť. Akoby spolu s ňou v snahe o celoživotné vzdelávanie vytvárala prototyp nového človeka, ktorý si uvedomuje svoje možnosti a snaží sa dôstojne ustáť svoj „boj“ so životom i sebou samým (Verešová a kol., 2014).

2 STARNUTIE

„Vedieť ako zostarnúť, to je majstrovské dielo múdrosti a jedna z najdôležitejších kapitol veľkého umenia žiť.“¹
(Henry Frédéric Amiel)

Z priestorového hľadiska je starnutie globálny problém. Zvlášť aktuálny je pre Európu, ktorej populácia starne a perspektívne bude tento proces pokračovať aj v ďalšom období. Podľa demografických prognóz by sa mal počet Európanov starších ako 65 rokov do roku 2050 zdvojnásobiť (Sedláková, 2010). Na proces starnutia je nazerané z dvoch hľadísk – ako na spoločenský, resp. demografický proces, aj ako na individuálny proces. Demografia skúma proces starnutia ako populačné starnutie, a to najmä v troch rovinách: vo vzťahu k predlžovaniu alebo skracovaniu dĺžky ľudského života súvisiaceho s chorobnosťou, z hľadiska premien demografickej štruktúry, najmä štruktúry obyvateľstva podľa veku – tzv. demografické starnutie populácie a vo väzbe na demografické správanie (Kalibová a kol., 1998). Populačné starnutie chápeme ako bezprostredný dôsledok zmien v úmrtnosti a plodnosti. Tento proces je v najbližších desaťročiach nezvratný (Lukáčová, Pilinská, Vaňo, 2005). Populačné starnutie a jeho dopady (na spoločnosť a na ekonomiku) sú vnímané ako multidimenzionálny spoločenský jav. Tomu zodpovedá aj záujem rôznych vedných odborov, ktoré ho skúmajú z aspektov relevantných predmetu štúdia odboru – demografie, sociológie, psychológie, pedagogiky, sociálnej práce, medicíny a ďalších vied.

Graf 1: Trendy vo vývoji populácie



Zdroj: Sociálna poisťovňa

Starnutie je výsledkom predchádzajúcich životných etáp. Každý človek sa individuálne rozhoduje, ako strávi a využije obdobie seniorského veku. Podľa Vasilovej (2012) jednu z možností, ako môže senior priaznivo ovplyvniť vlastný proces starnutia, odzrkadľuje heslo ROSA, ktorého písmená označujú základné zložky stratégie úspešného starnutia:

R (racionálny postoj) – prijatie a porozumenie starnutiu, informovanosť o nevyhnutných zmenách, príprava na obdobie seniorského veku;

¹ Citát v pôvodnom znení: „Knowing how to grow old well is the masterpiece of wisdom and one of the most difficult parts of the great art of living“

O (orientácia na budúcnosť) – krátkodobé plánovanie, podpora radostných očakávaní, umenie tešiť sa;

S (sociálne kontakty) – udržiavanie rodinných, priateľských, susedských vzťahov, zdieľanie emócií, záujem o kultúrno-spoločenský život na lokálnej úrovni;

A (aktivita) – rozvíjanie fyzických i psychických činností, voľnočasových záujmov, záľub.²

Základným princípom, ktorý sa presadzuje pri riešení problémov starnutia na medzinárodnej úrovni, najmä cez WHO (Svetová zdravotnícka asociácia), OSN a ILO (Medzinárodná organizácia práce), je princíp aktívneho starnutia, ktorý sa týka nielen jednotlivcov, ale aj celej spoločnosti. Termín aktívne starnutie vyjadruje proces, ktorý umožňuje ľuďom využívanie vlastného potenciálu na vytvorenie čo najlepších podmienok pre život – vo fyzickej, sociálnej a mentálnej oblasti; aby sa zúčastňovali na živote spoločnosti podľa svojich potrieb a schopností, pričom im spoločnosť poskytne adekvátnu ochranu, bezpečnosť a ošetrovateľskú starostlivosť (Mistriková a kol, 2013). Aktívne starnutie prináša možnosť vzdelávať sa, naďalej sa rozvíjať a tak neprestajne zhodnocovať svoj zmysel existencie seniora ako človeka a plnohodnotnej osobnosti v modernej spoločnosti.

2.1 Senior

Pojem senior sa v edukačnej praxi začal používať spontánne ako termín s neutrálnym významom. V literatúre býva rôznorodo definovaný, Jarošová (2006) napríklad hovorí, že senior je človek, ktorý má v dôsledku procesu starnutia telesné, duševné a sociálne zmeny. Čornaničová (2007) sa prikláňa k názoru, že termín senior má neutrálny význam a ďalej tvrdí, že tento pojem nahrádza a zastrešuje terminologické vymedzenia iných vedných disciplín na označenie človeka v staršom a starom vekovom období. Tento pojem sa systémovo viaže na pojem sénium, ktorý označuje celé vekové obdobie staroby.

V súčasnosti sa často stretávame aj s pojmom tretí vek, ktorý sa vzťahuje k postproduktívnemu životnému obdobiu, teda k obdobiu odchodu do dôchodku. Prvým vekom sa rozumie obdobie detstva a dospievania, ktoré je charakteristické vzdelávaním a prípravou na životné poslanie. Tiež sa označuje ako obdobie predproduktívne. Označenie druhý vek charakterizuje založenie vlastnej rodiny. Jedná sa o obdobie dospelosti.

Obdobie ľudského života sa teda delí na niekoľko etáp, ktoré predstavujú tzv. sociálnu periodizáciu života. Jedná sa o sociálny vek, ktorý označuje meniaci sa životný štýl, jeho znaky a vzťahy v rôznych obdobiach životného cyklu (Pacovský, 1986).

Každého jedinca potom charakterizuje kalendárny vek, ktorý je pevne stanovený počtom rokov uplynutých od narodenia a vek funkčný, ktorý nemusí byť vždy v súlade s vekom kalendárnym a vyznačuje sa zložitou v jeho určovaní. Biologický vek sa zhoduje s funkčnou zdatnosťou organizmu a mal by určovať konkrétnu mieru involučných zmien, ktoré prebiehajú v procese starnutia človeka.

Správny životný štýl, informácie o starnutí, či vhodné nastavenie priorít sú však predpoklady pre prípravu na obdobie starnutia a ovplyvnenie doby nástupu celého procesu starnutia. Snahou každého seniora by malo byť pochopiť podstatu starnutia a prijať ju ako neodvratiteľný fakt, a teda neoddávať sa pasívne tomuto procesu, ale snažiť sa o jeho spomalenie a aktívne využitie času v prospech seba.

2.2 Zmeny súvisiace s vekom

Starnutie je nezvratný biologický proces, ktorý sa týka celej prírody. Je to prirodzený, zákonitý proces v živote každého človeka, spája sa s biologickými, so sociálnymi, psychologickými, ale aj s ekonomickými zmenami (Poledníková a kol, 2006). Biologické

² <http://www.nocka.sk/uploads/34/bf/34bf28e4b51151541d690543091e10cc/eras-metodicky-material.pdf>

zmeny môžu prebiehať skryto, vo vnútri tela, ale sú aj také, ktoré sú pozorovateľné na prvý pohľad. Medzi viditeľné zmeny zaradujeme celkové chudnutie, zmeny farby vlasov, ich vypadávanie, vráskavenie kože a strata jej elasticity, poruchy rovnováhy. Zmeny prebiehajúce vo vnútri tela súvisia s opotrebovaním orgánov, horším prekrvovaním horných a dolných končatín, znižovanie svalovej a fyzickej výkonnosti, úbytok tkaniva a štruktúr, krehkejšia kostra, problémy s dýchaním, zmeny v zažívacom ústrojenstve, zmeny telesnej teploty, zmeny zmyslových orgánov a pod. V priebehu života dochádza aj k sociálnym zmenám, teda zmenám v spoločenskom postavení a sociálnej role jedinca. K všetkým fyzickým a psychickým zmenám dochádza v dôsledku spoločenských podmienok, z čoho jednoznačne vyplýva, že biologický aj duševný vývoj jednotlivca v starobe spoluurčujú sociálne faktory. Zmeny v psychike môžu mať charakter zostupnej a vzostupnej povahy. Zhoršené vnímanie, pokles elánu a vitality patria do skupiny zmien zostupnej povahy. Nemenné psychické funkcie sú jazykové znalosti, slovná zásoba a intelektuálna úroveň. K zmenám so vzostupnou povahou zaradujeme vytrvalosť, trpezlivosť a pod. Jesenský (2000) uvádza, že ľudia sú vystavení charakteristickým osobnostným zmenám. Napríklad sa častejšie odvracajú od materiálnych hodnôt a preferujú skôr hodnoty duchovné. Rovnako ich temperamentové charakteristiky sa viac posúvajú k introvertnému prejavu a vykazujú väčšie sklony k introspekcii alebo egocentrizmu, ako aj k altruizmu (Kozáková, Muller, 2006).

U starších ľudí dochádza k určitým zmenám v myslení, ale väčšina z nich je schopná rovnakého intelektuálneho výkonu ako predtým. Bolo zistené, že psychická a intelektuálna výkonnosť je závislá predovšetkým na vzdelaní a profesijnej kvalifikácii, na kvalite prostredia, v ktorom sa človek pohybuje a na stimulácii mozgovej činnosti. Čítanie, štúdium dejín, či cudzích jazykov sú aktivity, ktoré udržiavajú rozumovú činnosť aktívnu a zabráňujú jej starnutiu. Počas starnutia dochádza aj k zmenám v oblasti zapamätávania si. Pre seniorov je typické, že si ľahko vybavujú dávnejšie udalosti a horšie si pamätajú udalosti, ktoré sa udiali v nedávnej minulosti. Preto musia vyvinúť väčšie úsilie, aby si udržali v pamäti nové poznatky. Vplyvom zmien v pamäti a myslení sa mení aj schopnosť učenia sa. Vyskytujú sa poruchy najmä v oblasti zapamätateľnosti a reprodukcie. Avšak učenie a vzdelávanie nie je obmedzené vekom, dôležitejšie je celoživotné precvičovanie rozumových schopností. Schopnosť učenia nie je výrazne oslabená, ale môže dôjsť k rezignácii a s tým spojenou nevôľou učiť sa.

3 KVALITA ŽIVOTA

Podľa Mühlpachra (2002) je kvalita života veľmi subjektívna a veľmi individuálna – predstavuje rôzne veci pre rôznych ľudí a v rôznom čase. Upozorňuje, že individuálne tempo starnutia vedie k väčšej diferenciacii kvality života v postproduktívnom veku. Okrem veku, zdravotného stavu, fyzickej a psychickej výkonnosti sa do posudzovania kvality života premietajú aj ďalšie faktory, ako je pohlavie, rodinná situácia, životná úroveň, vzdelanostná úroveň, získaný socioprofesionálny status a pod. Tento posledný faktor sa môže podieľať na subjektívnej kvalite života dvojako: ako zdroj uspokojenia, pri pohľade späť, resp. pri reflektovaní pretrvávajúceho uznania svojho sociálneho prostredia, ale aj negatívne, ako upozorňuje Mühlpachr (2002): "...tým, že človek stráca svoju profesionálnu rolu, stráca svoju funkčnú identitu. Má rolu, ktorá má charakter nie role, čo ho často demoralizuje a znižuje jeho vlastnú hodnotu." Uvedená skutočnosť teda môže znamenať aj významný zdroj záťaže v podobe nároku na adjustáciu na zmenu, po definitívnom odchode na dôchodok. Mühlpachr (2002) vo všeobecnosti považuje za najdôležitejšie kritérium kvality života rôznorodosť potrieb a možností jeho uspokojovania, či už ide o potreby fyziologické, psychické, alebo sociálne. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie indikátormi kvality života sú:

- Fyzické zdravie – od neho závisí energia a únava, bolesť a diskomfort, spánok a rozvoj.
- Psychologické zdravie – vyjadruje image, negatívne a pozitívne city, sebahodnotenie, spôsob myslenia, učenie, pozornosť (sústredenosť).
- Úroveň nezávislosti: pohyb, denné aktivity, pracovná kapacita, závislosť na liekoch.
- Sociálne vzťahy – osobné vzťahy, sociálna opora, sexuálna aktivita.
- Spiritualita – osobná viera a presvedčenia, hodnotová orientácia.
- Prostredie – prístup k finančným zdrojom, sloboda, bezpečie, zdravé prostredie a sociálna starostlivosť, domov, prístup k informáciám, účasť na rekreácií, cestovanie, fyzické prostredie (Kováč, 2003).

Kvalita života sa líši v jednotlivých etapách života (mladosť, dospelosť a staroba), ale aj v závislosti na konkrétnych situáciách, ktoré so sebou život prináša ako napríklad telesné postihnutie, sociálne vylúčenie zo spoločnosti a pod. Hlavnou úlohou zdravého starnutia je umožniť seniorom lepší, spokojnejší a kvalitnejší život a zmeniť chápanie staroby ako zlej, chorej, odcudzenej a zbavenej vlastnej vôle. Prioritou je vyhnúť sa pasívnemu spôsobu života, predchádzať pocitu samoty a vykonať niečo užitočné aj v tomto veku a to nielen pre seba, ale aj pre iných.

4 CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE

Vzdelávanie dospelých predstavuje celoživotný proces, ktorý umožňuje človeku „držať krok“ so zmenami v oblasti ekonomického, kultúrneho a spoločenského života. Umenie učiť sa považujeme za súbor zručností, ktoré ľudia získavajú po celý život (Vacinová, 2013). Začiatky úvah o celoživotnom vzdelávaní siahajú do antiky a židovskej kultúry a nachádzame ich aj v neeurópskych kultúrach, filozofiách a náboženstvách. Za zakladateľov moderného poňatia celoživotného vzdelávania (na začiatku 20. storočia) môžu byť považovaní Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee, ktorí tvrdia, že učenie je integrálna súčasť života, preto je aj vzdelávanie nikdy nekončiacim sa procesom. Na celoživotnom vzdelávaní sa musí podieľať celý vzdelávací systém, vzdelávanie sa nemôže redukovať len na učenie sa vo vzdelávacích zariadeniach. Vzdelávanie by malo vychádzať nielen z predmetov a učebnej látky, ale aj zo záujmov, potrieb a skúseností. Vzdelávanie sa netýka povolania, ale osobnostného rozvoja v spoločenstve ostatných ľudí (Beneš, 2009). V šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch minulého storočia, v období vedeckého a technického pokroku a demokratizácie západných spoločností, sa presadila myšlienka rovnosti šancí vo vzdelávaní. Nastáva však situácia, keď existujúce školstvo nie je schopné zabezpečiť potrebné kvalifikácie pre hospodársky rast a pre spoločenský rozvoj, čo má za následok zrod koncepcií celoživotného učenia a vzdelávania (Beneš, 2009). Celoživotné učenie definuje Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (EK, 2000) ako pojem, ktorý zahŕňa „všetky účelne formalizované aj neformálne činnosti, ktoré súvisia s učením, ktoré sa priebežne realizujú s cieľom dosiahnuť zdokonalenie znalostí, schopností a odborných predpokladov.“ Celoživotné učenie rozumieme ako kontinuálnu vzdelávaciu aktivitu, ktorá zahŕňa vzdelávanie formálne, neformálne a informálne. Barták (2008) popisuje jednotlivé formy vzdelávania:

Formálne vzdelávanie – predstavuje cieľavedomý, riadený proces zameraný na rozvoj poznania a praktické uplatnenie poznaného v sociálnych a pracovných vzťahoch. Jedná sa o pôsobenie zámerné, uvedomelé, plánovité, riadené, pedagogickou teóriou sprostredkované, dlhodobé, systematické. Prebieha najčastejšie vo vzdelávacích inštitúciách.

Neformálne vzdelávanie – prebieha oddelene od formálneho vzdelávacieho systému. Jeho cieľom nie je ucelené školské vzdelávanie a je zamerané na určité skupiny populácie. Poskytovateľom tohto typu vzdelávania sú rôzne inštitúcie ako poskytovatelia vzdelávania. Napriek tomu, že ich pôsobenie nie je systematické, výraznou mierou prispievajú k

formovaniu osobnosti človeka, dopĺňujú a rozvíjajú jeho poznatky. Ich pozitívom je to, že dokážu pohotovo reagovať na potreby, prania a očakávania dospelých študentov.

Informálne vzdelávanie – je procesom získavania vedomostí, osvojovania si zručností a postojov z každodenných skúseností, či kontaktov. Na rozdiel od formálneho aj neformálneho vzdelávania je neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované. Nástrojmi informálneho vzdelávania sú napr. workshop, brainstorming, koučing, mentoring.

V priebehu svojho života si človek osvojuje a spracováva poznatky z najrôznejších zdrojov. Neustále však narastá podiel informácií, ktoré získava nepriamo alebo sprostredkované. Triedi, vyberá a využíva ich podľa toho, akú hodnotu im prisudzuje. Podobne pristupuje aj k hodnoteniu foriem výchovy a vzdelávania. Čím viac zodpovedajú záujmom, osobným alebo profesijným potrebám vzdelávaného, tým pozitívnejšie ich vníma. Úspešná výchovná a vzdelávacia práca s dospelým účastníkom vyžaduje rešpektovanie jeho zvláštností a využívanie silných stránok jeho osobnosti (Barták, 2008).

4.1 Vzdelávanie seniorov

Mühlpachr (2004) popisuje vzdelávanie seniorov ako pedagogický proces, ktorý je zameraný na intencionálnu edukáciu v období starnutia a tiež na funkcionálne edukačné pôsobenie na seniorov. Aby bolo možné túto oblasť rozvíjať a napĺňať potenciál vzdelávania, vznikajú za týmto účelom subdisciplíny, ktoré sú v prvom rade zamerané na význam vzdelávacieho úsilia v post produktívnom veku a na formy vzdelávania v tomto špecifickom období. Vzdelávanie pre seniorov sa začalo objavovať v 70. rokoch minulého storočia. Samotní seniori tvoria v oblasti vzdelávania prioritne osobitú skupinu, ktorá požaduje rozdielny prístup vo vzdelávacom procese ako ostatné vzdelávacie skupiny v iných vekových kategóriách. Bočková (2000) hovorí, že dospelí ľudia vo veku nad 60 rokov nezačínajú študovať, ale pokračujú v predošlých študijných návykoch. Ich samotný záujem a prístup ku vzdelávaniu je ovplyvnený predovšetkým záujmom jedinca, jeho vedomosťami a skúsenosťami, ktoré nadobudol v priebehu predchádzajúcich životných etáp. Veľmi dôležité je si uvedomiť ďalšie špecifiká, ktorými sa vzdelávanie seniorov vyznačuje. Hrapková (2010) z tohto hľadiska hovorí o skutočnosti, že seniori už disponujú určitými vedomosťami a hlavne množstvom skúsenosti v praktickej oblasti, ktoré je nevyhnutné rešpektovať.

Vzdelávanie seniorov v období svojho vzniku predstavovalo symbol aktívneho, inovatívneho, usmerňovaného a informatívneho prístupu samotného seniora k svojmu životu. Prístupu, v ktorom sa vzdelávanie stáva najdôležitejšou možnosťou ako rozpoznať a rozšíriť si nové oblasti pôsobenia, aktivít, kontaktov, rozvoja alebo aspoň udržania si kvality života (Čornaničová, 2007). Vzdelávanie seniorov v problematike prípravy na starnutie je závislé na predpoklade, že väčšinou ide o osoby, ktoré sú už mimo vzdelania. Podstatou výchovy je, aby starý človek nezostával sám, neuzatváral sa do seba, pre jeho psychické zdravie je nevyhnutnosťou:

- účasť na rôznych kultúrnych podujatiach,
- čítanie novín, časopisov, kníh,
- návšteva kultúrnych pamiatok,
- venovanie sa záľubám a koníčkum (Fižová, 2004).

Pri realizácii vzdelávania u starších ľudí, je vhodné používať rôzne didaktické pomôcky, tabuľu, obrázky, prípadne aj vopred pripravené tézy, stručné prehľady napísané väčším písmom. Už v roku 1974 H.Y. Clusky navrhuje, že vzdelávacie podnety u seniorov by mali reagovať na päť základných potrieb: (1) vyrovnať sa s núdzou – určiť mieru poklesu v oblasti osobnej energie ako aj spoločenskej moci, jedná sa o stratu príjmu, postavenia ako aj pokles fyzickej zdatnosti; (2) pokles vyjadrovacích schopností – pomôcť ľuďom vo vyššom veku udržať si záujem o radosť a zdieľanie zážitkov so svojim okolím; (3) pokles spoločenskej angažovanosti – povzbudzovať seniorov, aby zostali spoločensky aktívny; (4) pokles podpory

– včleniť skúsenosti a znalosti seniorov do vzdelávacieho procesu; (5) abstraktnosť – podporovať filozofický prístup k životu, schopnosť preniesť sa cez straty, ktoré tento vek prináša a vážiť si samého seba.

Kľetová, Dlabová (2008) definovali zásady pri vzdelávaní seniorov:

- potreba vlastného spôsobu a tempa pre pochopenie nového,
- potreba mať k dispozícii prehľadné a názorné písomné informácie,
- rozdelenie podávaných informácií na niekoľko častí,
- objavenie schopností seniorov a opieranie sa o ne pri výučbe,
- je potrebné hovoriť a pýtať sa zrozumiteľne a vyjadrovať sa pomaly,
- pri nácviku nových pomôcok opakovať jednotlivé kroky a objasniť ich význam,
- opakovanie je nutnosťou, nechcieť od seniora, aby sa učil naspamäť,
- motivácia je prínosom úspechu, senior potrebuje oceniť svoju snahu.

Poznatky získané štúdiom pomáhajú starším ľuďom riešiť existenčné otázky, nachádzať nové hodnotové orientácie, novú filozofiu života a zvyšujú ich sociálnu aktivitu.

5 ZÁVER

Seniorský vek je samostatne, intenzívnejšie citovo vnímaná a u mnohých jedincov nie jednoduchá etapa života. Najdôležitejším meradlom je zdravie, vychádza z komplexu konkrétnych dispozícií jednotlivých článkov organizmu existujúcich v symbióze s celoživotnou disciplínou, životosprávou, životnou situáciou, ale aj pracovnou, či inou činnosťou každého jedinca. Slovenské príslovie hovorí, že „Starého psa novým trikom nenaučíš“, ale ľudské bytosti sú iným druhom živočíšnej ríše a kontinuálne vzdelávanie dospelých je dôležitá súčasť našej spoločnosti. Vzdelávacie politiky, ktoré pomáhajú staršej generácii zostať aktívnymi účastníkmi spoločnosti predstavujú vhodný prostriedok pre lepšiu budúcnosť.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

Použitá literatúra

1. BALOGOVÁ, B. 2009. *Seniori*. PREŠOV: Akcent Print, 2009. 158 s. ISBN 978-80-8929-518-0
2. BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa nakladatelství, 2008. 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7
3. BENEŠ, M. 2009. Celoživotní učení a vzdělávání. In: *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. 25-34 s. ISBN 978-80-87306-04-8
4. BOČKOVÁ, V. 2000. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* Olomouc: Univerzita Palackého 29 s. ISBN 80-244-0155-X.
5. McCLUSKY, H.Y. (1974) Education for Aging: The Scope of the Field and Perspectives for the Future. In: Gabowski, S and Mason, W.D. (Eds.) *Learning for Aging*. Washington, D.C: Adult Education Association of the U.S.A (pp. 324-354).
6. ČORNANIČOVÁ, R. 2007. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK, 2007. 163 s. ISBN 978-80-223-2287-4
7. FIŽOVÁ, L. 2004. Vzdelávanie seniorov v problematike zdravého starnutia. In: *Zdravotnícke noviny. Príloha Lekárske listy*. Roč. 9. 2004. č. 21. 14 s. ISSN 1335-447.
8. HAMŽÍK, P. 2003. *Ako zdravo a optimisticky starnúť*. Trenčín: Q-EX, 2003. 138 s. ISBN 80-968671-8-02

9. HRAPKOVÁ, N. 2010. Osobnost lektora vo vzdelávaní seniorov. In: *Univerzita tretieho veku. Historie, súčasnosť a perspektivy ďalšieho rozvoje*. Brno: Masarykova Univerzita, 2010. 89-100 s.
10. JESENSKÝ, J. 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*, 1. vyd. Praha: Karolinum. 354s. ISBN 80-7184-823-9
11. KALIBOVÁ, K., PAVLÍK, Z., VODÁKOVÁ, A. 1998. *Demografie nejen pro demografy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 128 s. ISBN 80-85850-30-3
12. KLEVETOVÁ, D. – DLABALOVÁ, I. 2008. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha. Grada Publishing, 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9
13. KOVÁČ, D. 2003 Quality of life: A paradigmatic challenge to psychologists. In: *Studia psychologica*, 45, 2, s. 81-101
14. KOZÁKOVÁ, Z., MULLER, O. 2006. *Aktivizační přístupy k osobám seniorského věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 54 s. ISBN 80-244-1553-6
15. LUKÁČOVÁ, A., PILINSKÁ, V., VAŇO, B. 2005. Starnutie obyvateľstva – najväčšia demografická výzva pre 21. stor. In: *Naša demografia, súčasnosť a perspektívy*. 10. Slovenská demografická konferencia. Bratislava: Slovenská štatistická a demografická spoločnosť, 2005 s. 139-145. ISBN 80-88946-39-5.
16. MISTRÍKOVÁ, J., MADZIKOVÁ, A., LIPTÁKOVÁ, M. 2013. Vybrané aspekty kvality života seniorov - teoretický vstup do problematiky. In: *Folia geographica* 21. Roč. 55, č. 21, s. 84-106. ISSN 1336-6157
17. MÜHLPACHR, P. 2002. K problematice vzdelávání senioru. In: Řehulka, Řehulková: (eds) *Učitelé a zdraví* 4. Brno: Nakl. P. Křepelka, 2002, str. 191-203.
18. MÜHLPACHR, P. 2004. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. 204s. ISBN 80-210-334-2
19. PACOVSKÝ, V. 1986. *Vývoj české a slovenské gerontologie*. Praha, Praktické lékařství
20. PACOVSKÝ, V. – HEŘMANOVÁ, H. 1981. *Gerontologie*. Praha: Avicenum, 1981. 304 s. ISBN 08-044-81
21. POLEDNÍKOVÁ, L. a kol. 2006. Geriatrické a gerontologické ošetrovatel'stvo. Martin: Osveta, 2006. 216 s. ISBN 80-8063-208-1
22. SEDLÁKOVÁ, D. 2010. Zdravotnícke systémy a dohodová starostlivosť o starších ľudí z pohľadu WHO. In *Dlhodobá starostlivosť o starších ľudí na Slovensku a v Európe I. Neformálna starostlivosť*. Kvalita. Bratislava: IVPR, 2010 ISBN 978-80-7138-130-3, s. 15-19
23. VACÍNOVÁ, T. 2013. Androdidaktické aspekty vzdelávania dospelých. In: *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB, 2013. 106-128 s. ISBN 978-80-557-0605-4
24. VASILOVÁ, V. 2012 *Seniori ako cieľová skupina kultúrno-osvetovej činnosti* Národné osvetové centrum. [online] 2012. [cit. 2016-06-27] Dostupné na internete: <http://www.nocka.sk/uploads/34/bf/34bf28e4b51151541d690543091e10cc/eras-metodicky-material.pdf>
25. VEREŠOVÁ, M. a kol. 2014. *Zvyšovanie kvality ďalšieho vzdelávania seniorov na univerzite tretieho veku*. Nitra: UKF v Nitre. 131s. ISBN 978-80-558-0690-7

Kontaktní údaje

Mgr. Žaneta Balážová

Technická univerzita vo Zvolene, Ústav cudzích jazykov

T.G. Masaryka 24, 96053 Zvolen

Tel: +421 45 5206189

email: zaneta.balazova@tuzvo.sk

SOME RESULTS OF ELECTRONIC CHECKING OF SYSTEMATIC WORK OF STUDENTS

Hana Cídllová

Abstract

The aim of this study was to determine how often and in which periods the students use e-learning courses that are recommended to them as the main study literature. Do they prefer courses of theory or practical exercises with feedback? Do the students study regularly or only during certain periods? We studied the behavior of students of Faculty of Education, Masaryk University, who attended compulsory subject Repetitorium of nomenclature of inorganic chemistry. The research means was the electronic counter of approaches to the electronic study materials. It was found that during the semester, students work with their materials very little, despite the fact that the work is students allotted continuously week after week. Increased efforts are recognized only during the exam period. That means, the students do not work systematically; the majority of the students work only “for credit”.

Key words: *e-learning, statistics, study, chemistry; hard work*

1 INTRODUCTION

Providing of study materials to students electronically is now a matter of course. At the times when the study literature was available only in its printed form, it could (and it many times did) happen that the necessary study literature was available in fewer copies than it was needed by the students. This situation led to legitimate complaints of students that they can not study as hard as it is necessary for preparation for their examination or the credit because they are not able to obtain the necessary study literature.

A part of these problems does not apply when we use e-learning. Required materials are exposed to the internet, where they can be accessed by all students who need them, or (if the access rights allow it) by anyone on the internet. Objections of the students that the necessary study materials are not available to them are eliminated by this. At the same time, the teacher has the possibility to check if the students actually use the materials, he/she can estimate how the students prepare themselves for the lessons, whether they study continuously or only immediately prior to their exam or credit. This article attempts to answer these questions, with regard to students of chemistry teaching, Faculty of Education, Masaryk University.

2 RESEARCH QUESTION

The aim of this study was to determine how often and in which periods the students use e-learning courses that are recommended to them as the main study literature. Do they prefer courses of theory or practical exercises with feedback? Do the students study regularly or only during certain periods?

3 RESEARCH SAMPLE, RESEARCH TOOL

The subject of investigation were the students of chemistry teaching, Faculty of Education, Masaryk University who attended fulltime compulsory subject Repetitorium of nomenclature of inorganic chemistry. The research tool was the electronic counter of approaches to two electronic study materials:

- textbook theory needed to learn the basics of chemical nomenclature of inorganic compounds [2] (the textbook is freely exposed to the internet and accessible to anyone),

- a collection of exercises for practicing chemical nomenclature of inorganic compounds, located in an environment Masaryk University Information System, the so-called. „ROPOTs“ of the study subject Repetitorium of nomenclature of inorganic chemistry. (The ROPOTs are available only to students who have enrolled the subject Repetitorium Nomenclature of Inorganic Chemistry). The ROPOTs provide students with partial feedback: after each exercise it evaluates the answers and informs the students about the percentage of answers that were correct. The ROPOTs can not give them the author`s solution in the end of their work, because it would facilitate copying answers instead of individual work.

The textbook of theory is provided with an electronic counter that records approaches. Statistics are compiled once a day at night, the data used for the calculation are of unique approaches: from one user from one IP address is counted no more than one approach to the publication in an hour.

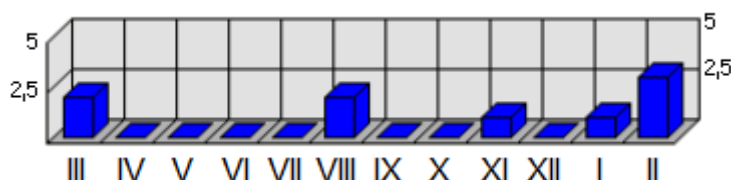
The approaches to the ROPOTs (collection exercises) are also monitored electronically. The number of exercises (that is the number of ROPOTs) in the collection is 62. The counter electronically records all the manipulations of individual students with individual ROPOTs. This information is accessible only to the teacher of the subject after logging into Masaryk University Information System and to chosen university employees with special access rights.

4 RESULTS AND DISCUSSION

4.1 The use of online textbook

The first attempt to monitor the use of the two study materials mentioned above was made in 2012 and the results were published [1]. The main results are summarized in figure 1.

Figure 1: Numbers of accesses to the textbook [2], March 2011 - February 2012.

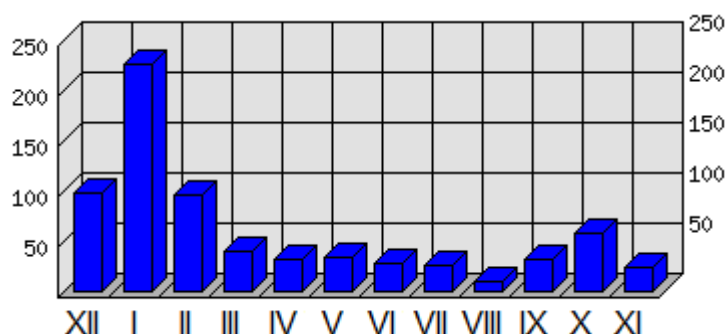


One of the findings was that students use the online textbook of theory very little, they prefer study materials in printed form (it was found by questionnaires), including photocopies of printed textbook [4]. The work with the online textbook was found only in „exposed times“, that means in the exam period. Figure 1 shows that in the studied period (from March 2011 till February 2012), the number of accesses to the textbook was really very small (on the vertical axis in figure 1, there is the number of accesses in units). A somewhat larger number of accesses was in the exam period of the semester while the subject Repetition nomenclature of inorganic chemistry was taught, especially at the end of the exam period (from January 2012 till February 16 2012) and in September, when some students used the textbook for their preparation for the resit term of the exam in the subject General chemistry.

In autumn 2016, the survey was supplemented by the use of the online textbook in the period December 2015 - November 2016. The result is shown in figure 2. It follows from it that the frequency of use of the online textbook significantly increased, but the influence of the „season“ (the exam period, especially January) is evident again. During the exam period the use of the online textbook is fairly intensive, in other time it is much smaller. Both figures reveal a slight increase of accesses to the textbook also in the beginning of the autumn semester (October or November), when the subject is taught. This is probably due to the

initial enthusiasm of students, which soon fades. During the spring semester, when the subject is not taught, the number of accesses is low.

Figure 2: Numbers of accesses to the textbook [2], December 2015 - November 2016.



The significantly increased number of approaches can be explained (except for changes in the way of study, the greater availability of devices for reading electronic materials and better access to the internet) also by the fact that the online textbook [2] was introduced via conferences to some chemistry teachers at primary and secondary schools. The teachers began to use the online textbook as well (this fact is confirmed for instance by e-mail conversations with these teachers).

4.2 The use of online collection of examples (ROPOTs)

In 2012, the collection of examples (so called ROPOTs) was used only very little [1]. The subject Repetitorium of nomenclature of inorganic chemistry was enrolled by 84 students, the number of ROPOTS was 75. If every student accessed ROPOT once, it would mean a total of 6300 approaches to the ROPOTs. According to electronically recorded data, however, during the fall semester 2011, only 183 approaches (which is 2.9% of the estimated value of 6300 approaches), took place. This means that students nearly did not work with the ROPOTs.

As the connection between work with ROPOTs and success in credit tests is obvious [1, 3], the teacher decided to make the work with the ROPOTs one of the compulsory conditions for the credit of the subject Repetitorium nomenclature of inorganic chemistry. Moreover, in the school year 2014/15, an interactive syllabus of the course was prepared: thanks to this, the students are regularly (week after week) offered and remembered to solve those exercises that relate to the currently exposed curriculum.

An interesting milestone for collecting data that would inform whether the students' work with ROPOT is regular, is November of the semester, because this time is in the middle of the semester in which the subject Repetitorium of the nomenclature of inorganic chemistry is taught. It is in sufficiently large distance from the beginning of the semester and also in sufficiently large distance from the exam period. In the middle of November the students have been exposed to approximately 75 % of the subject matter of the subject Repetitorium of nomenclature of inorganic chemistry. Similar volumes of subject matter is represented by similar number of ROPOTs. That means: if the students worked according to the instructions of the interactive syllabus and according to the advice of their teacher, approximately 75 % of the ROPOTs should be answered correctly. The students can solve the ROPOTs in any order, they can work with them repeatedly, they can use any literature and to consult with anyone, the work with ROPOTs is not time limited.

Table 1 below, however, handles the all the manipulation with ROPOTs, even if the student just only opened and closed the file with the example (without trying to solve the exercises). Hence, the data in table 1 are very much exaggerated if one tries to interpret them as

information about real work of the students. Table 1 shows data obtained in the school years 2014/15 to 2016/17, when the interactive syllabus was working.

Table 1: Percentage of accesses to ROPOTs (data collected November 15 of each school year).

School year	Number of ROPOTs	Number of students	Number of ROPOTs × number of ROPOTs	Number of accesses to ROPOTs	Percentage of accesses to ROPOTs
2014/15	62	33	2046	205	10,0
2015/16	62	37	2294	124	5,4
2016/17	62	20	1240	218	17,6

Although the data in the last column of table 1 vary (percentage of accesses to ROPOTs), it is obvious that the number of accesses (not the number of correct answers) to the ROPOTs in the middle of the semester is significantly lower than the midterm is significantly lower than expected 75 %). That means, the most of the students do not work regularly. They leave their work with ROPOTs until the exam period (during the exam period they must work with the ROPOTs, otherwise they would not get the credit).

5 RESULTS

Regarding the online textbook [2], its use since 2011/12 increased considerably. From the data collected by electronic counter of approaches it is clear that the textbook is much more used in the exam period than in the other times of the year. It is also used in the time when the subject Repetitorium of nomenclature of inorganic chemistry is not taught. It is not excluded that these approaches to the online textbook are made by other users other than just the students for them the textbook was originally created. This idea is supported by the fact that various other users of the textbook, especially chemistry teachers from elementary and secondary schools, do contact the author of the textbook annually several times by e-mail.

Successful solving of examples in the collection (ROPOTs) is one of the conditions of credit. Hence, the work with ROPOTs is, in some sense, forced. It follows from this research that during the semester only a few students use the collection. They work with it systematically just only during the exam period. Therefore, the most of the students perceive the collection of the exercises not as a material helping them to practice what they have learned at school; it only is one of the conditions for receiving the credit, that means they accept it only as a „necessary evil“.

Sources

1. BERANOVÁ, Monika a Hana CÍDLOVÁ. Tištěné versus elektronické studijní materiály ve výuce názvosloví anorganické chemie na PedF MU. In *XXX International Colloquium on the Management of Educational Process: Proceedings, Social Science & Humanities*. Brno: Univerzita obrany, 2012. s. 33-41. ISBN 978-80-7231-867-4.
2. CÍDLOVÁ, Hana - MUSILOVÁ, Emilie. *Chemické názvosloví anorganických sloučenin* [online]. 1 vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2016-11-21]. Elportál. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=861345>>. ISSN 1802-128X.
3. GELOVÁ, Emilie. *Angličtina pro chemiky* [online]. Brno, 2015 [cit. 2016-11-21]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Cídllová. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/379983/pedf_b/>.
4. MUSILOVÁ, Emílie a Hana PEŇÁZOVÁ. *Chemické názvosloví anorganických sloučenin*. Brno. Brno: PdF MU v Brně, 2000. ISBN 80-210-2392-9.

Contact

doc. Mgr. Hana Cídllová, Dr.
Masaryk University, Faculty of Education
Poříčí 7, 603 00 Brno
Tel: 549 4930 407
e-mail: 761@mail.muni.cz

MOTIVÁCIA K UČENIU SA CUDZÍCH JAZYKOV NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

MOTIVATION TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT PRIMARY SCHOOL

Zuzana Danihelová, Darina Veverková

Abstrakt

Motivácia kučeniu sa cudzieho jazyka na primárnom stupni základných škôl je stále aktuálnou a rezonujúcou témou. Mladší školský vek je ideálnym obdobím na vytvorenie kladného vzťahu k cudziemu jazyku, a tým aj položením dobrých a pevných základov cudzojazyčnej edukácie. Avšak takisto sa v tomto období môže vytvoriť aj negatívny vzťah k cudziemu jazyku, dokonca až averzia, ktorá sa v neskoršom období veľmi ťažko odbúrava. Cieľom príspevku je prezentovať návrh vlastného výskumu, ktorého výsledky možno využiť pri vyberaní vhodných motivačných stratégií vo vyučovaní anglického jazyka na prvom stupni základných škôl, a tým pádom zvýšiť motiváciu žiakov učiť sa cudzí jazyk a celkovo zefektívniť výučbu.

KLúčové slová: *motivácia, primárne vzdelávanie, cudzie jazyky, žiaci mladšieho školského veku*

Abstract

Motivation to foreign language learning at primary schools is still a current and topical issue. The school age is the ideal period for creating a positive attitude to a foreign language and thus creating good foundations for foreign language learning. Nevertheless, at this age also a negative attitude can be created very easily, which is difficult to eliminate as the children grow older. The aim of the paper is to present a proposal of research, whose results can be used in the selection of appropriate motivation strategies in teaching English language at primary schools and thus increase the learners' motivation to learn a foreign language and increase the effectivity of education.

Key words: *motivation, primary education, foreign languages, school age children*

1 ÚVOD

V súčasnom európskom priestore sa čoraz viac zdôrazňuje potreba ovládania minimálne dvoch cudzích jazykov na komunikatívnej úrovni. Na zasadnutí Európskej rady sa najvyšší predstavitelia členských štátov Európskej únie zhodli na tom, že je potrebné podniknúť určité kroky, ktoré si kladú za cieľ zdokonaľiť ovládanie základných jazykových zručností výučbou aspoň dvoch cudzích jazykov od útleho veku.

Cudzojazyčná edukácia na primárnom stupni ZŠ by mala vychádzať zo psychologických špecifik danej vekovej kategórie. Je dôležité si uvedomiť, že cieľom zavedenia výučby cudzieho jazyka do nižších ročníkov nie je kvantita osvojeného si učiva, ale jeho kvalita (Lojová, 2008). Janík (2010, s. 24) kvalitnú výučbu zjednodušene definuje ako takú výučbu, ktorá sa realizuje v priaznivej psychosociálnej klíme a zároveň smeruje k vysokej úrovni vzdelávacích výsledkov žiakov. Kvalitná výučba ako odborný konštrukt má určité charakteristiky, medzi ktoré patrí aj motivácia, ktorá je ako faktor ovplyvňujúci kvalitu výučby uvedená vo viacerých modeloch výučby (Helmke, 2003, Mayer, 2004). K dosiahnutiu

komunikatívnej úrovne, ktoré je cieľom cudzojazyčnej edukácie, sa snaží prispieť aj zavedenie výučby prvého cudzieho jazyka na prvý stupeň základných škôl, čo bolo v SR aj legislatívne ukotvené od školského roka 2008/2009.

Tento legislatívny krok však so sebou priniesol problémy v rôznych rovinách. Z hľadiska motivácie a efektivity vyučovania sa nám ako najzávažnejší problém nie celkom systematického zavedenia vyučovania cudzích jazykov na prvý stupeň základných škôl zdá nedostatok kvalifikovaných učiteľov pre výučbu cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní, čo môže mať za následok zníženie efektivity vyučovania, horšie učebné výsledky a taktiež klesajúci záujem o hodiny cudzieho jazyka.

Učitelia prvého stupňa nie sú automaticky kvalifikovaní pre výučbu cudzieho jazyka na prvom stupni, aj keď sú metodicky a didakticky plne kvalifikovaní vyučovať ostatné predmety. Tým, že žiaci mladšieho školského veku sú citliví na informácie, ktoré sú im poskytnuté a pokiaľ si nejaký fakt z oblasti cudzích jazykov osvoja nesprávne, je viac ako pravdepodobné, že si to zle zapamätajú, čo im môže následne spôsobovať problémy pri ďalšom učení sa. Preto by mal byť učiteľ cudzieho jazyka kvalifikovaný ako v ovládaní daného cudzieho jazyka, tak aj v metódach vhodných na učenie cudzieho jazyka na primárnom stupni základných škôl.

Dôvodom prečo sme sa rozhodli venovať sa tejto téme je okrem iného aj tvrdenie, že literatúra poskytuje málo empirických dôkazov o tom, ako motivačné stratégie učiteľa ovplyvňujú motiváciu žiakov (Gilloteaux, Dörnyei, 2008). Motivácia je predpokladom a základom úspešného učenia sa žiakov a pre veľa učiteľov je často najväčšou úlohou práve primäť svojich žiakov, aby sa učiť chceli (Petty, 2008). Preto je problematika motivácie a použitia správnych motivačných stratégií učiteľa pri výučbe aktuálnou a významnou témou.

2 NÁVRH VÝSKUMU

Kvôli pretrvávajúcej aktuálnosti problému motivácie, ako aj efektivity vyučovania sme sa rozhodli venovať sa tejto téme aj vo vlastnom samostatnom výskume. Návrh tohto výskumu priblížime v nasledujúcich kapitolách. Vzhľadom na vekovú kategóriu výskumného súboru budú predmetom výskumu motivačné stratégie používané učiteľom. Pri navrhovaní výskumu, výskumných metód a vzorky sme vychádzali z výskumu autorov Gilloteaux a Dörnyei (2008), ktorí sa dlhodobo venujú skúmaniu vplyvu motivačných stratégií učiteľa na motiváciu žiakov. Ich taxonómia dimenzií motivačných stratégií zahŕňa:

- vytvorenie základných motivačných podmienok – utvorenie pozitívneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom, vytvorenie príjemnej a podpornej atmosféry v triede a vytvorenie kohéznej skupiny žiakov s príslušnými normami skupiny,
- vytvorenie počiatočnej motivácie – povzbudenie chuti žiakov učiť sa použitím stratégií navrhnutých na zvýšenie očakávania úspechu a vytvorenie pozitívneho postoja k hodinám cudzieho jazyka,
- udržanie a uchovanie motivácie – používanie motivačných úloh špecifických v danej situácii (napr. zadávaním stimulačných, zábavných a relevantných úloh), poskytnutie žiakom zažiť pocit úspechu a podporovanie ich autonómie,
- podporovanie pozitívneho spätného sebahodnotenia – poskytovanie spätnej väzby, zvyšovanie uspokojenia žiakov a udeľovanie známok motivačným spôsobom.

Okrem vyššie uvedených dimenzií sme si za ďalší cieľ výskumu zvolili vplyv aktivít rozvíjajúcich jednotlivé učebné štýly na motiváciu žiakov a efektivitu vyučovania. Túto časť výskumu budeme realizovať súbežne s prvou časťou a budeme sledovať vplyv zavedenia modelového programu na efektivitu vyučovania. Modelový program bude obsahovať aktivity, úlohy a činnosti, ktoré budú zastúpené tak, aby proporčne pokrývali a vyhovovali žiakom s jednotlivými učebnými štýlmi (vizuálny, auditívny, kinestetický), a ktoré vyhovujú žiakom, ktorí majú dominantnú pravú, či ľavú hemisféru.

Výskumná vzorka a metódy

Pre náš výskum sme si zvolili výskumnú vzorku pozostávajúcu zo žiakov prvého stupňa základných škôl na Slovensku. Pre zmapovanie jednotlivých metód používaných v reálnych podmienkach školy použijeme pozorovanie, resp. videoanalýzu hodín. Štruktúrované pozorovanie, ktoré bude nasledovať, však patrí medzi kvantitatívne metódy pedagogického výskumu. Pozorovací protokol, ktorý použijeme na analýzu vyučovacích hodín sme prebrali od autorov Dörnyei a Guilloteaux (2008). Cieľom pozorovacieho protokolu pod názvom *Motivational Orientation of Language Teaching (MOLT) Observation Scheme: Part A* je štatisticky vyhodnotiť vplyv motivačných stratégií učiteľa na motiváciu žiakov.

Aby sme určili efektivitu súčasného spôsobu vyučovania cudzích jazykov a ich vplyv na množstvo zapamätaných slov, významovú správnosť použitia slov, gramatickú správnosť tvorby vety, použijeme taktiež kvantitatívne metódy, pomocou ktorých vyhodnotíme a štatisticky spracujeme pretesty v podobe pracovných listov. Okrem zisťovania efektivity budeme zisťovať aj stupeň motivácie prostredníctvom dotazníka s výberom jednej alebo viacerých odpovedí, prípadne nedokončené vety.

Navrhujeme modelový program výučby cudzích jazykov zameraný na využitie vhodných motivačných metód, ktorým dosiahneme pozitívne zmeny v stupni motivácie a efektivite výučby. Tento program následne overíme formou kváziexperimentu.

2.1 Výskumné nástroje

Ako sme priblížili v predchádzajúcej podkapitole, v rámci výskumu použijeme viacero výskumných nástrojov, aby sme zabezpečili validitu a reliabilitu výskumných výsledkov.

Pre zistenie postojov žiakov k učeniu sa anglického jazyka použijeme 2 dotazníky so zatvorenými, otvorenými aj polouzatvorenými položkami. Okrem nich použijeme na zisťovanie postojov žiakov aj Likertove škály. Tento istý druh škál použijeme aj pri zisťovaní sebahodnotenia učiteľov.

V prvom dotazníku (Dotazník 1), ktorý predložíme žiakom prvého stupňa základných škôl, kladieme uzatvorené, polootvorené a otvorené otázky. Pomocou získaných odpovedí chceme zistiť, aké sú postoje žiakov k hodinám anglického jazyka a jazyku ako takému. Respondenti v dotazníku označia podľa pokynov jednu alebo viac možností, ktorá najlepšie vystihuje ich odpoveď.

Dotazník 1:

1. Aký je tvoj najobľúbenejší predmet v škole? Ak chceš, môžeš napísať aj viac predmetov.

2. Rád / rada sa učíš angličtinu? (zakrúžkuj JEDNU možnosť a napíš aj PREČO)

a) áno

b) trochu

c) nie

Prečo? _____

3. Ako veľmi máš rád / rada hodiny angličtiny? (zakrúžkuj JEDNU možnosť)

a) mám ich veľmi rád / rada

b) mám ich celkom rád / rada

c) nemám ich veľmi rád / rada

c) nemám ich vôbec rád / rada

4. Kedy sa na hodinách angličtiny cítiš najlepšie? (môžeš zakrúžkovať aj VIAC možností, ak chceš)

- a) Keď rozprávame.
- b) Keď čítame.
- c) Keď píšeme.
- d) Keď spievame a tancujeme.
- e) Keď sa hráme.
- f) Keď robíme súťaže.
- g) Keď robíme projekty.
- h) Vždy.
- i) V inej situácii (napíš v akej) _____

5. Kedy sa na hodinách angličtiny cítiš najhoršie? (môžeš zakrúžkovať aj VIAC možností, ak chceš)

- a) Keď rozprávame.
- b) Keď čítame.
- c) Keď píšeme.
- d) Keď spievame a tancujeme.
- e) Keď sa hráme.
- f) Keď robíme súťaže.
- g) Keď robíme projekty.
- h) Vždy.
- i) V inej situácii (napíš v akej) _____

6. Aké sa Ti zdá učenie angličtiny? (zakrúžkuj JEDNU možnosť)

- a) Je to jednoduché.
- b) Niekedy je to jednoduché a niekedy ťažké.
- c) Je to skôr jednoduché a ľahké.
- d) Je to skôr ťažké a zložité.

7. Aké je pre Tebe učenie angličtiny? (zakrúžkuj JEDNU možnosť)

- a) Je to zaujímavé.
- b) Je to často zaujímavé ale občas nudné.
- c) Je to často nudné len niekedy zaujímavé.
- d) Je to nudné.

8. Prečo sa učíš angličtinu? (môžeš zakrúžkovať aj VIAC možností, ak chceš)

- a) Lebo sa ju učíme v škole.
- b) Lebo by som chcel / chcela rozumieť po anglicky (rozumieť rozprávkam, knižkám, pesničkám).
- c) Lebo mám rád/rada angličtinu.
- d) Lebo sa ju učia kamaráti.
- e) Aby mali rodičia zo mňa radosť.
- f) Niečo iné? Napíš čo. _____

9. Aký si dobrý / aká si dobrá v angličtine? (zakrúžkuj JEDNU možnosť)

- a) Veľmi dobrá / dobrý.
- b) Celkom dobrá / dobrý.
- c) Menej dobrý / dobrá, skôr slabší / slabšia.
- d) Nie som dobrý / dobrá.

10. Máš rád / rada svoju učiteľku alebo učiteľa angličtiny? Napíš prečo.

V druhom dotazníku (Dotazník 2) si už žiaci nevyberajú svoju odpoveď z ponúknutých možností, ale priamo uvádzajú vlastné postoje k učeniu sa angličtiny. Týmto dotazníkom získame spontánne a presnejšie názory. Pri vyhodnocovaní týchto odpovedí sa pokúsime o ich kategorizáciu.

Dotazník 2:

1. Vo vyučovaní anglického jazyka mám veľkú **radosť**, keď _____

2. Podľa mňa **učivo z anglického jazyka** je _____

3. Na hodinách angličtiny **chcem** _____

4. O **mojej učiteľke/o mojom učiteľovi** anglického jazyka môžem povedať, že _____

5. Som presvedčený, že **žiaci v triede** na angličtine _____

6. **Moja rodina** mi _____ pri úlohách z anglického jazyka.

7. Na anglickom jazyku vyhladávam **úlohy**, ktoré _____

8. Na angličtine **nerád** _____

9. Vo vyučovaní angličtiny **sa bojím** _____

10. Na hodinách angličtiny mám **dobrú náladu** vtedy, keď _____

Na meranie názorov a postojov použijeme Likertove škály v troch krátkych dotazníkoch (Dotazník 3, 4 a 5) pre žiakov a v jednom dotazníku pre učiteľov. Zistíme nimi postoje žiakov k predmetu anglický jazyk a k hodinám angličtiny v škole, určíme mieru jazykového sebavedomia a mieru obáv žiakov na hodinách.

Dotazník 3 (pričom 6 vyjadruje „súhlasím najviac“ a 1 „nesúhlasím“) – škálovanie na zisťovanie postojov žiakov k angličtine:

Chcel / chcela by som, aby sme mali v škole tento rok viac hodín angličtiny. 6 5 4 3 2 1

Tento rok sa mi hodiny angličtiny veľmi páčia. 6 5 4 3 2 1

Angličtina je tento rok jeden z mojich najobľúbenejších predmetov v škole. 6 5 4 3 2 1

Keď sa hodina angličtiny končí, často by som chcel / chcela, aby ešte pokračovala. 6 5 4 3 2 1

Na hodinách angličtiny chcem usilovne pracovať, aby bola pani učiteľka rada / pán učiteľ rád. 6 5 4 3 2 1

Tento rok mám angličtinu rád / rada, pretože to čo robíme nie je ani príliš ťažké, ani príliš ľahké.	6	5	4	3	2	1
Radšej by som trávil/trávila čas na iných predmetoch ako je angličtina.	6	5	4	3	2	1
Učenie angličtiny je pre mňa tento rok ťažké.	6	5	4	3	2	1
Tento rok sa na angličtine učíme veci, ktoré budú pre mňa v budúcnosti užitočné.	6	5	4	3	2	1

Dotazník 4 (pričom 6 vyjadruje „súhlasím najviac“ a 1 „nesúhlasím“) - škálovanie na zisťovanie jazykového sebavedomia žiakov:

Myslím si, že tento rok v angličtine napredujem.	6	5	4	3	2	1
Verím, že tento rok budem z angličtiny dostávať dobré známky.	6	5	4	3	2	1
Tento rok na hodinách angličtiny zažívam často pocit úspechu.	6	5	4	3	2	1
Som si istý / istá, že jedného dňa budem vedieť po anglicky.	6	5	4	3	2	1
Tento rok na hodinách angličtiny rozumiem, čo mám robiť a ako to mám robiť	6	5	4	3	2	1
Myslím si, že tento rok mi učenie sa angličtiny ide.	6	5	4	3	2	1
Tento rok sa nebojím, že nebudem dobrý na angličtine.	6	5	4	3	2	1
Často sa tento rok na angličtine hlásim, aby som niečo povedal / povedala.	6	5	4	3	2	1

Dotazník 5 (pričom 6 vyjadruje „súhlasím najviac“ a 1 „nesúhlasím“) - škálovanie na zisťovanie obáv na hodinách anglického jazyka:

Mám veľké obavy, že tento rok na angličtine spravím chybu.	6	5	4	3	2	1
Bojím sa, že spolužiaci sa mi budú smiať, keď budem musieť na hodinách angličtiny tento rok hovoriť.	6	5	4	3	2	1
Tento rok som na hodinách angličtiny viac nervózny, ako na iných hodinách.	6	5	4	3	2	1

Metódu dotazníka (Dotazník 6) využijeme aj pri zisťovaní, ako učitelia anglického jazyka na prvom stupni základných škôl hodnotia sami seba a svoje hodiny.

Dotazník 6 (škálovanie – sebahodnotenie učiteľa):

Som jazykovo kompetentný/-á	6	5	4	3	2	1	Som jazykovo nekompetentný/-á
Hodina bola zacielená / orientovaná na úlohy	6	5	4	3	2	1	Hodina bola nezacielená / strata času
Zvyšujem u žiakov očakávanie úspechu (napr. uistím sa, že žiaci sú dostatočne pripravení)	6	5	4	3	2	1	Zvyšujem u žiakov očakávanie zlyhania (napr. neúmyselným vynechaním niektorých fáz)

Jasné inštrukcie a vysvetľovanie	6	5	4	3	2	1	Zmätočné / nejasné inštrukcie a vysvetľovanie
Som milý/-á a starostlivý/-á, vytváram príjemnú atmosféru	6	5	4	3	2	1	Nie som milý/-á ani starostlivý/-á, vytváram nepríjemnú atmosféru
Vyžarujem entuziazmus	6	5	4	3	2	1	Nie som zaniatený/-á
Používam vtipný a veselý štýl	6	5	4	3	2	1	Používam "suchý" štýl
Povzbudzujem	6	5	4	3	2	1	Nepovzbudzujem
Som kreatívny/-a, riskujem	6	5	4	3	2	1	Nie som kreatívny/-a, neriskujem
Prispôsobujem výber aktivít jednotlivým učebným štýlom žiakov	6	5	4	3	2	1	Používam rovnaké aktivity pre všetkých žiakov bez ohľadu na individuálne učebné štýly

Získané výsledky žiackych i učiteľských dotazníkov vyhodnotíme kvantitatívne (štatisticky) i kvalitatívne (analýza postojov respondentov). Okrem vyššie popísaných dotazníkov doplníme náš výskum aj priamym pozorovaním na hodinách anglického jazyka, pričom svoje pozorovania budeme kódovaním zapisovať do pozorovacieho hárku. Použijeme pozorovací hárk MOLT od autorov Gilloteaux a Dörnyei (2008).

3 ZÁVER

Predkladaný výskum sa bude realizovať na vybraných základných školách v Slovenskej republike v najbližších mesiacoch. Bude mu predchádzať pilotné testovanie a predvýskum s použitím výskumných nástrojov, aby sme overili ich validitu a reliabilitu. Veríme, že výsledky výskumu prispedia k skvalitneniu a zefektívneniu vyučovania cudzích jazykov na primárnom stupni základných škôl prostredníctvom zvýšenia motivácie žiakov.

Pod'akovanie

Tento príspevok vznikol v rámci projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

Použitá literatúra

1. GUILLOTEAUX, M. J., DÖRNYEI, Z. Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. In *TESOL Quarterly*. Vol. 42, No. 1, March 2008
2. JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. 2010. 213 s. ISBN 978-80-7351-209-3
3. LOJOVÁ, G. Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa, Pedagogická fakulta. 2008. s. 26-37. ISBN 978-80-8094-417-9
4. HELMKE, A. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH. 2003. ISBN 978-3780010049

5. MEYER, H. 2004. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH. ISBN 978-3589220472
6. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4

Kontaktné údaje

Mgr. Zuzana Danihelová

Technická univerzita vo Zvolene, Ústav cudzích jazykov

T.G. Masaryka 24, 960 53 Zvolen

Tel: +421 45 455 206 189

email: zuzana.danihelova@gmail.com

PROBLEMATIKA KURIKULÍ A STANDARDŮ VYSOKOŠKOLSKÉ JAZYKOVÉ VÝUKY S OHLEDEM NA NĚMECKÝ JAZYK

CURRICULUMS AND STANDARDS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-PHILOLOGICAL FACULTIES WITH SPECIAL REGARD TO GERMAN LANGUAGE

Tomislav Potocký

Abstrakt

Príspevok je zaměřen na postižení recentního vývoje kurikulí a standardů jazykové výuky na nefilologických fakultách se zvláštním zaměřením na německý jazyk. Pozornost je věnována dvěma základním počínům v této oblasti: 1) rámcovému kurikulu a 2) deskriptorům jazykových kompetencí. Představen je rovněž nástin nenormativního standardu profesně zaměřené vysokoškolské výuky německého jazyka na ekonomických fakultách podnikohospodářské profilace, jenž byl výstupem autorova vlastního disertačního projektu.

Klíčová slova: *kurikulum výuky cizího jazyka, terciární vzdělávání, vzdělávací standard*

Abstract

The paper focuses on the current curricular changes within the process of language education standadization at non-philological faculties in the Czech Republic. Two achievements are dealt with in this paper: 1) framework curriculum and 2) reference level description. Finally, the standard of professionally focused tertiary German language teaching in faculties specializing in business administration is presented, which was the research output of author's thesis.

Key words: *educational standard, foreign language curriculum, tertiary education*

1 RÁMCOVÉ KURIKULUM VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY NĚMČINY PRO NEFILOLOGY

Od devadesátých let dvacátého století je pro české vysoké školství charakteristická poměrně vysoká míra autonomie a z toho vyplývající výrazná kurikulární diverzita. Tato situace se promítá rovněž do lingvodidaktických rámců vysokoškolské výuky cizích jazyků, které vycházejí z interních modelů jazykových kurikulí. Očekávání spojená s podporou a rozvojem komunikativní jazykové kompetence, jejíž deficity byly opakovaně deklarovány, ovšem nebyla bezesbýtku naplněna [Průcha, 2002].

Prvním konkrétním počínem na poli kurikulárního ukotvení výuky cizích jazyků v terciární sféře se stal projekt *Studienbegleitender Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten in Frankreich, Polen, Tschechien und in der Slowakei (Výuka němčiny na vysokých školách a univerzitách nefilologického zaměření ve Francii, v Polsku, Česku a na Slovensku)*, na kterém pod vedením pracovníků Goethe Institutu (GI) v Krakově a za podpory nadace Roberta Bosche spolupracoval autorský tým GI z Nancy, Prahy a Bratislavy mezi roky 1996–2000 [Odstrčilová, 2008, s. 243].

Hlavním výstupem uvedeného projektu se v roce 2002 stalo Rámcové curriculum výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v ČR a SR (*Rahmencurriculum des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und*

Universitäten).¹ Rámcové curriculum (dále jen RC) tvoří následující části: principy, cíle, obsahy, metody a hodnotící kritéria. V souladu s proměněným lingvodidaktickým paradigmatem v posledních dvou desetiletích bylo při koncipování RC přihlíženo k sociálním cílům výuky, autonomnímu učení, nové roli učitele – pomocníka a zaměření na obor. [Beníšková-Schulze et al., 2002].

Cílovou skupinou RC jsou pokročilí vysokoškolští studenti nefilologických oborů se vstupní úrovní minimálně 400 vyučovacích jednotek, tedy přibližně na úrovni B1 SERRJ v intencích certifikátu německého obecného (standardního) jazyka *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (ZDF) nebo rakouského jazykového diplomu *Österreichisches Sprachdiplom* (ÖSD). Předpokládaná dotace nutná pro realizaci odborné jazykové přípravy podle RC činí minimálně 60 vyučovacích hodin za semestr, tzn. 120 vyučovacích jednotek po 45 minutách, s optimální frekvencí 3–4 vyučovacích jednotek týdně po dobu 4 semestrů.

Výstupní úroveň absolventů by měla odpovídat mezinárodně uznávané zkoušce *Zentrale Mittelstufenprüfung* (ZMP)² s tím, že absolvent prokáže rovněž zvládnutí komplexu cílových komunikativních kompetencí nutných pro realizaci odborné komunikace (např. techniky vedení rozhovoru, diskuze, argumentace, moderování, prezentace výsledků). Vzhledem ke skutečnosti, že současní a budoucí edukanti budou během svého pracovního života častěji než kdy jindy v minulosti měnit svoji profesi, resp. oblast svého profesního působení, není v RC explicitně vymezena jeho profesně oborová profilace a naopak je zdůrazněn význam profesně nespecifických, resp. nadprofesních dovedností utvářející kompetenci k jednání (tj. *Handlungskompetenz*).

V roce 2006 bylo RC aktualizováno a silněji provázáno s SERRJ. Přepřacována byla zejména kapitola věnovaná měřitelným výstupům výuky [Beníšková-Schulze, 2006]. Očekávané receptivní, produktivní a interakční dovednosti studujících s úrovní B1 – C1 podle SERRJ byly odvozeny od vybraných – pro vysokoškolské mluvčí relevantních – druhů textů (v ústní i psané podobě). Ke každému z nich lze v tabulce nalézt odpovídající druhy řečových jednání a s nimi funkčně spojené typické jazykové (morfosyntaktické a lexikální) prostředky.

Rámcovost RC předpokládá aktualizaci jeho obsahu v závislosti na konkrétních potřebách jednotlivých jazykových pracovišť. Záměrem bylo poskytnout centrům jazykové přípravy praktickou pomoc pro plánování, organizaci, realizaci a vyhodnocování výuky, poskytnout jim inovativní impulsy k výuce na evropské úrovni, přispět ke srovnatelnosti jazykové úrovně absolventů a sjednotit měřítko hodnocení. Praktickou využitelnost uvedeného nástroje ovšem limituje zejména absence komunikativních činností a strategií v rámci jednotlivých řečových dovedností, které by byly využitelné při vysokoškolské výuce profesní němčiny zaměřené na požadavky podnikové sféry.

¹ Projekt rámcového kurikula byl zahájen roku 1997 a autorsky se na něm podíleli vysokoškolští pedagogové z 15 českých a slovenských vysokých škol. Odborný dohled nad průběhem jednotlivých fází projektu, jeho implementací, evaluací a úkoly podporujícími koncepci autonomního učení stejně jako nad metodickou přípravou budoucích multiplikátorů projektu převzal W. Tönshoff z univerzity v Kostnici. D. Lévy-Hillerich z GI Nancy byla poradkyní pro odborný jazyk, odbornou a profesní komunikaci, pro analýzy učebnic a koncepci nové učebnice akademické němčiny pro vysoké školy *Mit Deutsch in Europa studieren - arbeiten - leben* [Rošková, 2004].

² Zkouška *Zentrale Mittelstufenprüfung* (ZMP) byla v roce 2007 nahrazena zkouškou *Goethe Zertifikat B2*, resp. *Goethe Zertifikat C1*.

2 DESKRIPTORY JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ V ODBORNÉM A AKADEMICKÉM CIZÍM JAZYCE

Stanovení kritérií, která by sjednotila požadavky na jazykové kompetence studentů v akademickém a odborném cizím jazyce, se v posledních letech systematicky věnoval tým Centra jazykového vzdělávání MU. Ze škály úrovní SERRJ byla přitom pro terciární sféru zvolena úroveň B1, B2 a C1 podle SERRJ.

Na základě těchto požadavků a jako souhrn dosud získaných zkušeností a poznatků vznikl materiál s názvem Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování, který na uvedených úrovních formou přehledů a tabulek popisuje kompetence komunikativní (čtení, psaní, poslech, mluvení) a lingvistické (práce s jazykem), a to následujícími způsoby:

1. V horizontální provázanosti jednotlivých kompetencí mezi úrovněmi B1 až C1 lze vidět, jak na sebe navazují vybrané dílčí kompetence na jednotlivých úrovních (jak narůstá jejich náročnost).
2. Rámcové popisy jednotlivých kompetencí na úrovních B1 až C1 jsou vhodné jak pro stanovení úrovně vlastních dovedností studentů, tak pro stanovení náročnosti výuky. Pro orientaci mohou sloužit také učitelům cizího jazyka na středních školách a zaměstnavatelům.
3. Detailní popisy jednotlivých kompetencí na úrovních B1 až C1 jsou určeny především vyučujícím odborného a akademického cizího jazyka, kteří zpracovávají sylaby jazykových předmětů na jednotlivých fakultách. Kritéria pomáhají rovněž při stanovení či upřesnění konkrétních požadavků při ústním a písemném testování znalostí a uplatňování metodických pravidel [Reichová et al., 2010].

Metody ověřování a hodnocení jazykových kompetencí odpovídají přitom běžným principům testování. Zatím beze zbytku nenaplněným záměrem autorů bylo podnícení širší diskuse v rámci pracovišť jazykové přípravy na vysokých školách v ČR – s cílem prosadit Popisy jazykových kompetencí aplikované na odborný a akademický cizí jazyk mezi deskriptory jednotlivých oblastí vzdělávání Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání zařazený a to v podobě tzv. obecných způsobilostí (srov. projekt Q-RAM) – po stanovení tzv. národních deskriptorů (tj. genericky vymezených požadovaných výstupů z učení na jednotlivých úrovních terciárního vzdělávání).

Popisy bezesporu představují vhodný kurikulární instrument, pomocí něhož lze specifikovat jádro budoucího kurikula jazykové výuky zacílené na konkrétní skupiny studijních programů, které spojují společné obecné vzdělávací cíle; v kontextu předkládané práce se jedná o studijní obory spojené s podnikovou ekonomikou.

3 NENORMATIVNÍ STANDARDY VYSOKOŠKOLSKÉ JAZYKOVÉ VÝUKY

Proces evropeizace jazykového vzdělávání s sebou přináší nutnost vzdělávacích standardů ve vyučování, při nichž se bere zřetel na vzdělávací cíle, kmenové učivo a hodnotící kritéria. Snahy o mezinárodní harmonizaci výstupů jazykového vzdělávání s využitím jazykových standardů Rady Evropy (SERRJ, EJP) staví pracoviště jazykové přípravy před důležitý úkol transformovat lingvodidaktický systém výuky cizího jazyka do podoby profesně zaměřených vzdělávacích standardů³ a převádět teoretické poznatky do vzdělávací praxe na úrovni konkrétních vysokých škol.

³ Vzdělávací standard se jako pojem v kontextu české vzdělávací politiky a pedagogické pojmoslovné nomenklatury začal uplatňovat až od devadesátých let. Normativní vzdělávací standardy definují autoři

Tento úkol v tuzemském kontextu vysokoškolského jazykového vzdělávání poprvé fundovaně řešila L. Neuwirthová, která se v rámci své dizertační práce zaměřila na identifikaci vzdělávacích cílů, profesně zaměřených komunikativních jazykových činností, resp. strategií a dovedností v rámci komunikativní jazykové kompetence, očekávaných od absolventů výuky odborné angličtiny na úrovni B1 SERRJ na FEKT a FIT VUT v Brně [Neuwirthová, 2009].

Uvedené kategorie zařazuje autorka do deskriptorů nenormativního (vzdělávacího) standardu, jímž s odvoláním na M. Slavíka rozumí formalizované a obecně platné měřítko (proto jde také o standard), které ovšem „slouží pouze jako možný, nikoli nutný korektiv, zejména v pásmu optimálního výkonu“ [Neuwirthová, 2009, s. 82]. Jedná se tedy pouze o doporučení, nikoliv závaznou normou pro výkony edukantů. Standardy ve formě doporučení obvykle neobsahují kategorie cílů jednotlivých výukových jednotek, doplňujícího učiva, metod a forem výuky a materiálních prostředků, aby mohla být garantována potřebná variabilita potřebná pro podporu individuálních potřeb studujících a tvůrčího přístupu pedagogů.⁴

4 NENORMATIVNÍ STANDARD PRO VÝUKU PROFESNĚ ORIENTOVANÉHO NĚMECKÉHO JAZYKA NA VŠ

V případě, že je zapotřebí uplatnit vzdělávací standard na specifickou skupinu kategorií studijních programů, resp. oborů, je účelné použít tzv. ideální profil, který zahrnuje vedle základní výbavy také specifickou nabídku vzdělávací instituce (znalosti, dovednosti, přístupy aj.). Okruh škol, které je možno porovnávat podle jednoho ideálního profilu, se proto omezuje pouze na univerzitní fakulty určitého oborového zaměření. V kontextu tohoto článku se jedná o „ekonomické“ fakulty veřejných univerzit, které nabízejí studijní obory pokrývající jednotlivé oblasti podnikového hospodářství.

Rozhodnutí autora tohoto článku vytvořit v rámci svého doktorandského výzkumu nenormativní vzdělávací standard pro výuku profesně orientovaného německého jazyka na fakultách s obory zaměřenými na podnikovou ekonomiku bylo motivováno snahou:

- reflektovat aktuální požadavky na vyšší kvalitu jazykového vzdělávání na českých vysokých školách „ekonomického“ zaměření s ohledem na požadavky profesní sféry;
- navrhnout nástroj k podpoře vzájemné srovnatelnosti výstupní úrovně jazykové komunikativní kompetence u studentů různých fakult s obdobnou profilací studijních oborů [Potocký, 2013].

Celkové pořadí jazykových dovedností podle důležitosti, kterou jim přiřkládají jednotlivé skupiny respondentů zastoupené v celkovém pořadí vahou 25 %, bylo následující: samostatný ústní projev, ústní interakce, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, písemný projev (psaní). Při srovnání nálezů z dotazníků a závěrů, ke kterým dospěla L. Neuwirthová ve svém výzkumu zaměřeném na odlišnou cílovou skupinu edukantů, byl aktéry profesně zaměřeného jazykového vzdělávání potvrzen jednoznačný primát orálních jazykových dovedností. Toto zjištění lze odůvodnit obecně sdíleným povědomím o prvořadém významu ústního dorozumívání pro zdařilou komunikaci (firemních) pracovníků v rámci jejich profesních interakcí (tj. v rolích zaměstnanců, spolupracovníků, klientů apod.).

Pedagogického slovníku jako: „konkrétně vymezené, obligatorní požadavky, které musí žáci splnit v určitých ročnících či stupních školy. Jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti, event. i postoje a hodnoty, ve vztahu k plánovanému obsahu vzdělávání ve vyučovacích předmětech“ [Průcha et al., 2003].

⁴ Kromě uvedených druhů standardů se lze setkat rovněž s dalšími speciálními termíny, obsahujícími výraz „standard“: cílové standardy, hodnotící (evaluační) standardy a standardy-normy [Neuwirthová, 2009].

V rámci disertačního výzkumu bylo potvrzeno, že vysokoškolští učitelé považují za nutné vést frekventanty svých kurzů k uvědomělému užívání nejrozličnějších typů komunikativních strategií při recepci, produkci i interakci. Ovládání komunikativních činností a strategií podporuje u studentů nejenom vyšší efektivitu jejich učebního procesu, ale zároveň jim usnadňuje přechod k samostatnému učení se cizímu jazyku.

Přestože lze u vysokoškolských studentů předpokládat, že již disponují jistým repertoárem metakognitivních postupů a strategií, bylo dotazníkovou sondou potvrzeno, že i tyto studenty je nutno vést k uvědomělému používání specifických čtenářských stylů, k schopnosti odlišit relevantní informace od irelevantních (v rámci dovednosti čtení s porozuměním), k užívání funkčně podmíněných stylistických postupů při psaní a v neposlední řadě k aplikaci odpovídajících strategií při činnostech spojených s poslechem s porozuměním.

Relevantní jazykové činnosti a strategie pro jednotlivé řečové dovednosti jsou uvedeny v rámci očekávaných výstupů jazykových činností navrženého standardu.

Jeden z nezanedbatelných předpokladů zdárného plánování jazykové výuky představuje monitoring obtíží a problémů, které vnímají studenti při učení se cizímu (profesně zaměřenému) jazyku. Na základě dotazníkové šetření bylo zjištěno, že v oblasti lingvistické kompetence představuje pro většinu respondentů nejčastější zdroj problémů slabá lexikální vybavenost a nedostatečná znalost jevů z oblasti gramatické roviny německého jazyka.

Odborné, resp. profesní lexikum uvádějí respondenti jako hlavní limitující faktor nejčastěji u řečových dovedností čtení, psaní i poslechu s porozuměním. V případě písemného vyjadřování poukazují studenti zejména na nedostatečnou znalost pravidel stavby jazykových projevů. Problematiku lexikální a textové sémantiky naopak respondenti nepovažují za činitel, který by je výrazněji omezoval ve snaze o zdárnou recepci textů a tvorbu psaných projevů.

Co se gramatických kategorií (hospodářské) němčiny týče, upozornili respondenti z řad pedagogů na nutnost prohlubovat u studentů znalosti vybraných jazykových prostředků jak z oblasti nominální (používání členů, adjektivní flexe apod.) a verbální morfologie (trpný rod, slovesná rektace apod.), tak z oblasti syntaxe (vybrané druhy vedlejších vět, infinitivní vazby apod.).

V rámci lexikální subkompetence mají být studenti vedeni zvláště k rozšiřování svých znalostí z oblasti frazeologie a stylistiky a k eliminaci negativního vlivu mezijazykové interference. Důraz je kladen na zprostředkování nadoborově využitelné (poloodborné) slovní zásoby profesní komunikace. Přírůstek v osvojeném odborném lexiku v řádu 100 jednotek se u studentů s úrovní B1 jeví jako dostatečný.

Ortografické a fonologické aspekty jazyka nevyžadují z pohledu dostupného vzorku pedagogů žádnou zvláštní pozornost.

Sociolingvistická (resp. sociokulturní) problematika byla řešena se všemi třemi skupinami respondentů a zevrubněji pak s učiteli němčiny. Jako žádoucí se ukazuje, aby studentům byly zprostředkovány zejména řečové zdvořilostní normy a kulturní standardy cílového jazykového prostředí, jejichž znalost je nezbytná pro odpovídající interkulturně podmíněnou jazykovou směnu v kontextu mezinárodně profilované firemní komunikace.

Znalost pravidel, kterými se řídí používání jazyka k vyjádření specifických komunikačních funkcí (tj. funkční kompetence) odráží snahu vést studenty k efektivnímu (autonomnímu) učení. V rámci dotazníkového šetření mezi pedagogy byla pozornost zaměřena na určení jazykových funkcí (tj. mikrofunkcí a makrofunkcí podle SERRJ), uplatňujících se v řečových jednáních, která by měli budoucí vysokoškolští absolventi umět realizovat s ohledem na požadavky profesní komunikace.

Navrzení a) odborných témat, b) komunikačních okruhů relevantních pro výuku německého jazyka zacílenou na „praktickou“ komunikaci ve sféře podnikové ekonomiky bylo vedeno záměrem identifikovat oblasti, ze kterých by se měl na základě hodnocení všech tří skupin respondentů – přednostně rekrutovat jazykový materiál pro následný didaktický výběr textů, resp. učiva v kurzech určených studentům s úrovní samostatných uživatelů jazyka.

S tematickým vymezením jazykového materiálu úzce souvisí otázka míry odbornosti textů (resp. stylů), ze kterých by měly vycházet učební materiály pro profesně zaměřenou výuku němčiny opírat. Vzhledem k tomu, že byli v propozicích dotazníkového šetření jako cílová skupina uživatelů jazyka uvedeni pracovníci profesně spjatí s obory podnikové ekonomiky, upřednostnili respondenti zvláště ty textové typy, v nichž dominuje varieta profesního jazyka (tj. zejména obchodní dopisy), resp. varieta obecného jazyka v profesním kontextu (tj. styly e-mailové firemní komunikace). Podle naprosté většiny pedagogů by se měly učební materiály pro kurzy profesně zaměřené němčiny zakládat na textech z oblasti podnikového hospodářství obecnějšího rázu (tj. explicitnějších) a adaptovaných ve smyslu zjednodušení a zkrácení, aby odpovídaly úrovni jazykové způsobilosti mluvčích. Ke stejnému závěru dospěla ve svém šetření věnovanému angličtině pro technické obory také L. Neuwirthová.

Autorem navržený standard není zamýšlen jako definitivní formát, ale jako otevřený a flexibilní dokument, který bude možno podle zkušeností nabytých při jeho užívání a na základě v budoucnu vyvstalých potřeb dále upravovat. Standard může představovat vodítko pro obdobné počiny na poli standardizace (jazykového) vzdělávání v terciární sféře. Prostor se otevírá zejména pro kurikulární výzkum, jenž by směřoval ke kompatibilizaci očekávaných výstupů profesně zaměřené jazykové výuky určené studentům ekonomických oborů s vyšší úrovní - tj. B2, popř. C1 podle SERRJ.

Použitá literatura

1. BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, B. et al. 2002. Rahmencurriculum des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. Plzeň : Fraus. 2002, 81 s. ISBN 9788072382279.
2. NEUWIRTHOVÁ, L. 2009. Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření. Brno : CERM, 2009. 186 s. 978-80-7204-612-6.
3. ODSTRČILOVÁ, M. 2008. Zu den Perspektiven des studienbegleitenden FSU, Aufgezeigt am konkreten Beispiel der Studenten- und Dozentenmobilität zwischen der TLU Prag und ihren Partnerhochschulen in Deutschland und Österreich. In BLAHAK, B.; CLEMENS, P. (Hrsg.). Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen. Bratislava : Ekonóm, 2008, s. 241–245. ISBN 978-80-225-2606-7.
4. POTOCKÝ, T. 2013. Vzdělávací standard pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka na vysokých školách s ekonomickou profilací. Praha. Disertační práce (PhD.). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky, 214 s.
5. PRŮCHA, J. 2002. Tvorba národního kurikula: inspirace v Rumunsku. Pedagogika. 2002, roč. 52, č. 1, s. 51–58. ISSN 3330-3815.
6. REICHOVÁ, H. et al. 2010. Jazykové kompetence v odborném a akademickém cizím jazyce - aplikace SERR (projekt COMPACT). In Kvalita jazykového vzdělávání na univerzitách v Evropě III. Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, 2010, s. 191–195. ISBN 978-80-225-2993-8.
7. ROŠKOVÁ, A. 2004. Nové pojetí odborné jazykové přípravy podle principů rámcového curricula výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v ČR a SR. In MÍČA, S.; UVÍROVÁ, J. (ed.). Acta Universitatis Palackianae Olomuncensis Facultas Philosophica Philologica 86. Olomouc : UP v Olomouci, 2004, s. 105–115. ISBN 80-244-0947-X.

Kontaktní údaje

Mgr. Tomislav Potocký, Ph.D.

Vysoká škola finanční a správní, a.s.,

Fakulta ekonomických studií

Estonská 500, 110 00 Praha 10

Tel: 210 088 826

email: tomislav.potocky@vsfs.cz

WPLYW STYLU ŻYCIA NA ZDROWIE MŁODZIEŻY

IMPACT OF LIFESTYLE IN YOUTH HEALTH

Martyna Dębska

Abstrakt

Odpowiednie żywienie, pozytywne relacje międzyludzkie, aktywność fizyczna, radzenie sobie ze stresem, unikanie zachowań ryzykownych należą do istotnych, prozdrowotnych czynników stylu życia. Celem niniejszej pracy jest analiza wpływu stylu życia na zdrowie młodzieży. W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego a narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w lutym 2015 roku i zostały wykonane w Polsce w województwie łódzkim. W badaniu wzięło udział 193 osoby. Styl życia wpływa na zdrowie młodzieży.

Kluczowe słowa: profilaktyka, styl życia, zdrowie

Abstract

Adequate nutrition, positive relationships, physical activity, coping with stress, avoidance of risky behaviors are important, healthy lifestyle factors. The aim of this study was to analyze the influence of lifestyle on the health of young people. The study employed a survey of diagnostic and research tool was the original questionnaire. The study was conducted in February 2015, they were made in Poland in Lodz region. The study involved 193 people. Lifestyle affects the health of young people.

Key words: prevention, lifestyle, health

1 WSTĘP

Odpowiednie żywienie, pozytywne relacje międzyludzkie, aktywność fizyczna, radzenie sobie ze stresem, unikanie zachowań ryzykownych należą do istotnych, prozdrowotnych czynników stylu życia [1]. Oddziałuje to na rozwój fizyczny człowieka, społeczny, psychiczny, zdolność uczenia się oraz stan zdrowia. Kłopot utrzymania korzystnej kondycji oraz zdrowia powinien być na czele wartości człowieka w XXI wieku [1].

Styl życia jest terminem, które ma wiele znaczeń, dlatego istnieje problem w jego definicji, ale też w sformułowaniu zachowań społecznych, które nie jest możliwe w miarę dokładnie zmierzyć [2]. Uważa się, że styl życia „znamienny dla pewnej zbiorowości ludzkiej jest charakterystycznym sposobem bycia w społeczeństwie. Jest to zespół codziennych zachowań członków owej zbiorowości, umożliwiający ich społeczną identyfikację” [3].

Zdrowie jest stanem ulotnym, dlatego tak bardzo ważna jest profilaktyka, żeby je zachować. Profilaktyka zdrowotna daje duże korzyści w odpowiednim funkcjonowaniu i rozwoju dzieci oraz młodzieży, gdyż przeciwdziała zaburzeniom w różnych obszarach zdrowia organizmu.

Promocja zdrowia według Światowej Organizacji Zdrowia to „proces umożliwiający ludziom zwiększenie kontroli nad i w celu poprawy ich zdrowia” [4]. Promocję zdrowia można traktować jako proces, który ma na celu polepszenie i utrzymanie zdrowia ludzkiego, na który składają się trzy elementy:

- ochrona zdrowia,
- zapobieganie chorobom – profilaktyka,
- edukacja zdrowotna [5, 4].

Edukacja zdrowotna jest to faza kształcenia, która ma za zadanie zmienić szkodliwe i promować prozdrowotne style życia rodzin, osób oraz grup społecznych [6, 5]. Sednem edukacji zdrowotnej jest zmiana zachowań społeczeństwa, usprawnianie podejmowania wszelakich decyzji, dotyczących zdrowia [5, 4].

Profilaktyka pierwotna, czyli profilaktyka pierwszorzędowa dotyczy społeczeństwa, jej postępowania są w małym stopniu specyficzne a zarazem najwcześniejsze [7].

2 CEL PRACY

Celem niniejszej pracy jest analiza wpływu stylu życia na zdrowie młodzieży.

3 MATERIAŁ I METODY

W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego a narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety. Ankieta była anonimowa i zawierała pytania zamknięte oraz otwarte.

Badania zostały przeprowadzone w lutym 2015 roku i zostały wykonane w Polsce w województwie łódzkim. W badaniu wzięło udział 193 osoby. Grupę badawczą tworzą 98 gimnazjalistów oraz 95 licealistów.

Tabela 1. Liczba badanych z uwzględnieniem rodzaju szkoły, do której uczęszczali

Szkoła	Liczba badanych	
	n	%
Gimnazjum	98	50,78
Liceum	95	49,22
Razem	193	100,00

Źródło: Opracowanie własne

W badaniach ocenom poddano cechy o charakterze ilościowym i jakościowym. Analiza każdej z nich posiada swoją specyfikę, polegającą na zastosowaniu do porównań adekwatnych narzędzi statystycznych.

4 WYNIKI

Na podstawie analizy wyników badań zauważono, że większość badanej młodzieży mieszka na wsi, ponieważ stanowią 86,01% wszystkich badanych (Tab.2.). W analizie badań pod kątem miejsca zamieszkania ustalono, że 73% licealistów mieszka na wsi, pozostałe 27% mieszka w mieście. Natomiast 99% gimnazjalistów mieszka na wsi, pozostałe 1% mieszka w mieście.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania badanej młodzieży

Miejsce zamieszkania	Szkoła				Razem	
	Gimnazjum		Liceum			
	n	%	n	%	n	%
Miasto	1	0,52	26	13,47	27	13,99
Wieś	97	50,26	69	35,75	166	86,01
Razem	98	50,78	95	49,22	193	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie analizy badań 75,50% badanych gimnazjalistów codziennie jest aktywna fizycznie, 20,40% osób z gimnazjum stara się podejmować aktywność 2-3 razy w tygodniu, 3,10% badanych gimnazjalistów raz w tygodniu jest aktywna fizycznie. Większość dziewcząt oraz chłopców z gimnazjum codziennie podejmuje się aktywności fizycznej (Tab.3.).

Tabela 3. Częstość podejmowania aktywności fizycznej przez badaną młodzież z gimnazjum

Częstość podejmowania aktywności fizycznej		Gimnazjum				Razem	
		Dziewczęta		Chłopcy			
		n	%	n	%	n	%
	2-3 razy w tygodniu	15	15,30	5	5,10	20	20,40
	Codziennie	30	30,60	44	44,90	74	75,50
	Raz na dwa tygodnie	1	1,00	0	0,00	1	1,00
	Raz w tygodniu	0	0,00	3	3,10	3	3,10
Razem		46	46,90	52	53,10	98	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Według 46,30% badanych licealistów 2-3 razy w tygodniu jest aktywna fizycznie, 33,70% osób z liceum stara się podejmować aktywność fizyczną codziennie, 13,70% badanych licealistów raz w tygodniu jest aktywna fizycznie. (Tab.4.).

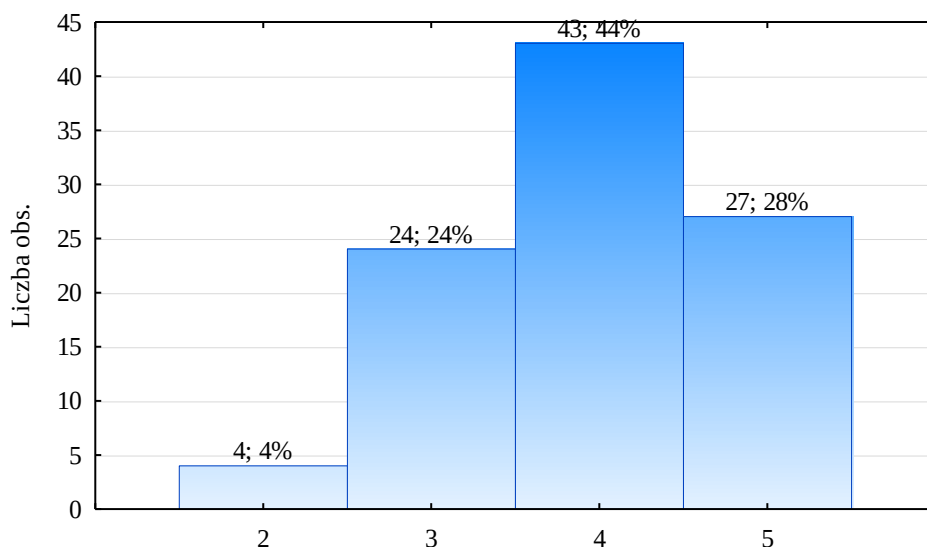
Tabela 4. Częstość podejmowania aktywności fizycznej przez badaną młodzież z liceum

Częstość podejmowania aktywności fizycznej		Liceum				Razem	
		Dziewczęta		Chłopcy			
		n	%	n	%	n	%
	2-3 razy w tygodniu	32	33,70	12	12,60	44	46,30
	Codziennie	20	21,10	12	12,60	32	33,70
	Raz na dwa tygodnie	2	2,10	0	0,00	2	2,10
	Raz w miesiącu	3	3,20	0	0,00	3	3,20
	Raz w tygodniu	10	10,50	3	3,20	13	13,70
Razem		67	70,50	28	29,50	95	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie analizy badań 43% badanych gimnazjalistów uważa, że codziennie spożywają 4 posiłki, 28% osób z gimnazjum twierdzi, że 5 posiłków (Graf.1.).

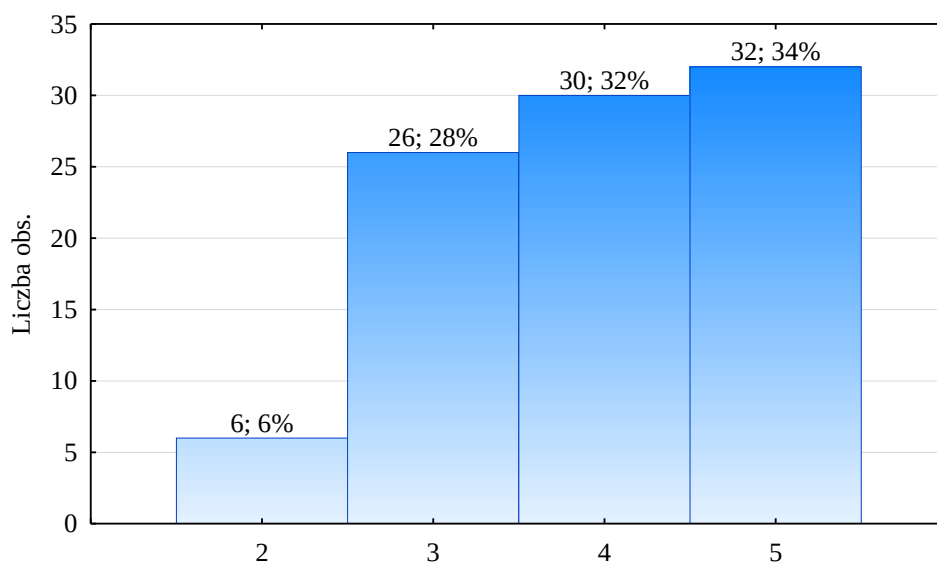
Grafika 1. Ilość codziennych spożywanych przez gimnazjalistów posiłków



Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie analizy badań 33% badanych licealistów twierdzi, że spożywa w ciągu dnia 5 posiłków, 32% osób uważa, że 4 posiłki. Natomiast najmniej badanych osób z liceum, bo 6% badanych licealistów w ciągu dnia spożywa 2 posiłki. (Graf.2.).

Grafika 2. Ilość codziennych spożywanych przez licealistów posiłków



Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie analizy badań wynika, że 77,27% badanych gimnazjalistów nie zażywało żadnych narkotyków, 9,09% osób z gimnazjum zażywało marihuanę. Natomiast 0,91% badanych osób gimnazjum zażywało grzyby halucynogenne. Dopalacze spożywa 2,73% badanych gimnazjalistów (Tab.5.).

Tabela 5. Rodzaj spożywanych narkotyków przez gimnazjalistów

Rodzaj narkotyków	Liczba badanych	
	n	%
Nie zażywałem	85	77,27
Opiaty np.. Heroina	2	1,82
Kokaina	1	0,91
Marihuana	10	9,09
amfetamina	5	4,55
grzyby halucynogenne	1	0,91
haszysz	3	2,73
dopalacze	3	2,73
Razem	110	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie analizy badań można zaobserwować, że 63,25% badanych licealistów nie zażywało żadnych narkotyków, a 12,82% osób z liceum zażywało marihuany. Natomiast 7,69 % badanych licealistów paliło haszysz (Tab.6.).

Tabela 6. Rodzaj spożywanych narkotyków przez licealistów

Rodzaj narkotyków	Liczba badanych	
	n	%
Nie zażywałem	74	63,25
Opiaty np.. Heroina	1	0,85
Kokaina	2	1,71
Marihuana	15	12,82
Amfetamina	6	5,13
grzyby halucynogenne	4	3,42
Haszysz	9	7,69
Dopalacze	6	5,13
Razem	117	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie analizy badań, dotyczących stanu wiedzy gimnazjalistów na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych, połowa z badanych gimnazjalistów ocenia swój stan wiedzy jako dobry, a 35,70% badanych gimnazjalistów dostatecznie. Bardzo dobrze ocenia 9,20% wszystkich gimnazjalistów swój stan wiedzy, dotyczący profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych (Tab.7.).

Tabela 7. Ocena stanu wiedzy gimnazjalistów na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych

Ocena		Gimnazjum				Razem	
		Dziewczęta		Chłopcy			
		n	%	n	%	n	%
	Bardzo dobry	3	3,10	6	6,10	9	9,20
	Dobry	30	30,60	19	19,40	49	50,00
	Dostateczny	11	11,20	24	24,50	35	35,70
	Niedostateczny	2	2,00	3	3,10	5	5,10
Razem		46	46,90	52	53,10	98	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie wyników badań, dotyczących stanu wiedzy licealistów na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych, 41,10% osób ocenia swój stan wiedzy dostatecznie, 40,00% badanych licealistów dobrze (Tab.8.).

Tabela 8. Ocena stanu wiedzy licealistów na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych

Ocena		Liceum				Razem	
		Dziewczęta		Chłopcy			
		n	%		n	%	
	Bardzo dobry	4	4,20	4	4,20	8	8,40
	Dobry	32	33,70	6	6,30	38	40,00
	Dostateczny	23	24,20	16	16,80	39	41,10
	Niedostateczny	7	7,40	2	2,10	9	9,50
Ogółem		67	70,50	28	29,50	95	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Analiza wyników daje podstawy do stwierdzenia, że jest istotne powiązanie pomiędzy częstotliwością jazdy na rowerze przez badaną młodzież w czasie spędzania czasu wolnego a rodzajem szkoły, do której uczęszczają $\chi^2=33,76 > \chi^2_{0,05;2}=5,99$; $p<0,001$ co potwierdza również istotny statystycznie wynik współczynnika korelacji rang Spearmana $R=0,40$; $p<0,05$. Częściej młodzież z gimnazjum podejmuje się jazdy na rowerze w czasie spędzania czasu wolnego niż badani licealiści (Tab.9.).

Tabela 9. Częstotliwość jazdy na rowerze przez badaną młodzież w czasie spędzania czasu wolnego a rodzaj szkoły, do której uczęszczają

Częstotliwość	Liceum		Gimnazjum		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Czasami	46	23,83	13	6,74	59	30,57
Często	30	15,54	36	18,65	66	34,20
Bardzo często	19	9,84	49	25,39	68	35,23
Razem	95	49,22	98	50,78	193	100,00

$$\chi^2=33,76 > \chi^2_{0,05;2}=5,99; p<0,001$$

Źródło: Opracowanie własne

Analiza wyników daje podstawy do stwierdzenia, że jest istotne powiązanie pomiędzy oceną stanu zdrowia badanej młodzieży a rodzajem szkoły, do której uczęszczają $\chi^2=19,43 > \chi^2_{0,05;3}=7,81$; $p<0,001$ co potwierdza również istotny statystycznie wynik współczynnika korelacji rang Spearmana $R=0,23$; $p<0,05$. Gorzej swój stan zdrowia oceniają badani licealiści niż badani gimnazjaliści (Tab.10.).

Tabela 10. Stan zdrowia badanej młodzieży a rodzaj szkoły, do której uczęszczają

Częstotliwość	Liceum		Gimnazjum		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Czasami	65	33,68	35	18,13	100	51,81
Często	18	9,33	36	18,65	54	27,98
Bardzo często	12	6,22	27	13,99	39	20,21
Razem	95	49,22	98	50,78	193	100,00

$$\chi^2=19,43 > \chi^2_{0,05;3}=7,81; p<0,001$$

Źródło: Opracowanie własne

5 DYSKUSJA

Autorka niniejszej pracy przeprowadziła badania dotyczące stanu wiedzy młodzieży na temat znaczenia profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych.

Badania przeprowadzone przez M. Napierała, A. Delewski, M. Pezala, W. Zukow wśród gimnazjalistów Gimnazjum w Nowym Dworze ukazują, że 66% chłopców i 52% dziewcząt codziennie podejmuje się aktywności fizycznej [8]. Własne badania pokazały, że najwięcej osób z gimnazjum 76% również codziennie jest aktywna fizycznie.

Badania przeprowadzone w latach 2010-2012 na 814 licealistach z województwa śląskiego pokazują, że ponad 40% zarówno dziewcząt jak i chłopców deklaruje, że codziennie spożywa 4 bądź 5 posiłki dziennie [9]. Ponadto te badania przedstawiają, że codziennie pierwsze śniadania spożywa ponad połowa ankietowanych chłopców i dziewcząt [9]. Badania własne pokazują również, że najwięcej osób z liceum dziennie spożywa 4 bądź 5 posiłków. Natomiast 72% badanych licealistów deklaruje, że codziennie spożywa śniadanie przed wyjściem z domu.

6 WNIOSKI

Na podstawie przeprowadzonych badań wysnuto następujące wnioski:

1. Styl życia wpływa na zdrowie młodzieży.
2. Swój stan zdrowia lepiej oceniają badani gimnazjaliści niż badani licealiści.
3. Częściej młodzież z gimnazjum podejmuje się jazdy na rowerze w czasie spędzania czasu wolnego niż badani licealiści.

Bibliografia

1. Ponczek D, Olszowy I. Ocena stylu życia młodzieży i świadomości jego wpływu na zdrowie. *Hygeia Public Health* 2012; 47: 174-182.
2. Romanowska-Tołoczko A. Styl życia studentów oceniany w kontekście zachowań zdrowotnych. *Hygeia Public Health* 2011; 46: 89-93.
3. Siciński A. Styl życia: przemiany we współczesnej Polsce. Wydawnictwo PWN. Warszawa 1978: 13-14.
4. http://biblioteka.cyfrowaszkola.waw.pl/biblioteka/opiekun_medyczny/pdf/6.pdf - 2016.04.29
5. Ostrowska A. Profilaktyka zdrowotna: interpretacje, definicje sytuacji, racjonalności (przypadek profilaktyki ginekologicznej kobiet. *Studia Socjologiczne* 2011; 3: 73-94.
6. http://bip.wrota.lubuskie.pl/umgorzow/system/obj/707_zal_AP_nr_LXIII_708_2014_Zalacznik1.pdf – 2016.04.29
7. <file:///C:/Users/Wiosna/Downloads/Kluz.pdf> – 2016.05.05
8. Delewski A, Napierała M, Pezala M, Zukow W. Aktywność fizyczna młodzieży z Gimnazjum w Nowym Dworze. *Journal of Health Sciences* 2014; 4: 231-242.
9. Kiciak A, Całyniuk E, Grochowska-Niedworek E, Kardas M, Dul L. Zachowania żywieniowe młodzieży z województwa śląskiego. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu* 2014; 20: 369-300.

Kontakt

mgr Martyna Dębska

Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

aleja IX Wieków Kielc 19, 25-001 Kielce, Polska

Tel: 603-966-928

email: martynadebska.0000@gmail.com

TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA KOBIET

KULTURAL IDENTITY OF WOMEN

Ewa Śliwa

Streszczenie

Obecnie obserwujemy dynamiczne zmiany w dostępności wzorów identyfikacyjnych dostępnych dla dzieci w różnych obszarach kulturowych. Edukacja w tradycyjnym modelu kontynuowała proces tworzenia konstruktu tożsamościowego, zapoczątkowanego w rodzinie. Efekt globalnej wioski, przemieszanie elementów wielu kultur, powoduje możliwość identyfikacji dziecka z wieloma zróżnicowanymi wzorami zachowań, pełnienia ról społecznych. Ogromną rolę w kształtowaniu tożsamości dziecka pełnią kobiety, zarówno w systemie opieki rodzinnej jak i instytucjonalnej. Prezentowane badania mają na celu wskazać źródła identyfikacji młodych kobiet – studentek oraz zaprezentować konstrukty tożsamościowe w wymiarach systemu wartości, samoidentyfikacji jednostkowej i grupowej oraz planów życiowych.

Słowa kluczowe: tożsamość, kobieta, kultura

Abstract

Nowdays we can observe the dynamic changes in the availability of identification patterns which are available for a children in different cultural areas. Education in the traditional model have been continuing the process of creating a construct of identity, initiated in a family. The effect of the global village, mixing elements of many cultures, makes possible to identify a child with many diverse patterns of behavior, social roles. A huge role in shaping the identity of a child's have a women, both in the system of a family and institutional care. Presented research purpose to source of identification of young women - students and present constructs identity in the dimensions of the system of values, self-identification, social identification and life plans.

Keywords: identity, woman, culture

1.WPROWADZENIE

Cechą charakterystyczną współczesności jest zmiana. Zamiana zachodząca we wszystkich aspektach życia człowieka oraz całych społeczności ludzkich. W kontekście jednostkowym, zmiana dotknęła wzorów kulturowych przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wzory zachowań oraz pełnienia ról społecznych odwzorowywane są w procesie socjalizacji w środowiskach rodzinnych, szkolnych oraz w społecznościach sąsiedzkich i lokalnych. Środowiska te uwarunkowane są kulturowo i historycznie. Obleczone w bogatą szatę tradycji, obrzędów i symboli. Proces ten sprzyjał ukształtowaniu jednostek szczególnych, spójnych z otaczającym je środowiskiem społecznym i funkcjonalnych względem niego. Socjalizacja jest procesem wrastania w kulturę – zauważa Agnieszka Fanslau i Hanna Brycz. Społeczność, w której wzrasta młode pokolenie wypracowało przez wieki swego istnienia najbardziej adekwatne wzory spójne z rzeczywistością historyczno-społeczną.

Pojęcie tożsamości kulturowej zakłada, iż społeczności złożone są z jednostek mających świadomość łączącej je wspólnoty, opartej na jedności historii, tradycji, języka, symboli, wartości, norm. Jednostki te mają poczucie odrębności od innych grup odróżniających się

tożsamością kulturową, mają świadomość swej wyjątkowości. Współcześnie pomimo wszechobecnej globalizacji wiążącej się z rozpowszechnianiem różnych wzorców kulturowych w rozmaitych społecznościach, bardzo wyraźnie rysują się też środowiska akcentujące swą własną tożsamość kulturową. Można założyć, że spowodowane to jest zaspokajaniem potrzeb jednostek właśnie w tych wyodrębnionych grupach. Przeświadczenie o specyfice i wyjątkowości własnej grupy, może dawać poczucie bezpieczeństwa, może przenosić się na przypisywanie cech grupy na własną osobę, przez co wzmacniany zostaje pozytywny obraz samego siebie.

Jednakże dynamika zmian zainicjowana pod wpływem gwałtownego rozwoju technologicznego oraz media ukazujące alternatywne wzorce, typowe dla odmiennych kultur, wpłynęła na tworzenie nowych modeli zachowań społecznych. Możliwość obserwacji, lecz także uczestnictwa w życiu odmiennych kulturowo grup, powoduje powstanie „tygla kulturowego”, z którego wyłaniają się zróżnicowane, odmienne tożsamości jednostkowe. Wszechobecna dostępność zróżnicowanych wzorów pełnienia ról kulturowych związanych z płcią, edukacją, wykształceniem, grupą zawodową, przynależnością subkulturową, stylem życia, spędzania wolnego czasu ma ogromne znaczenie. Może oddziaływać na kształtowanie się tożsamości jednostkowej i społecznej człowieka. Zróżnicowanie społeczne, a przede wszystkim niezrozumienie owego zróżnicowania, brak wiedzy o odmienności etnicznej, religijnej, mentalnościowej generuje nieporozumienia i konflikty. Jak istotnym czynnikiem jest wiedza, a zatem także informacja, obserwujemy śledząc różne przekazy medialne, kształtujące nasz światopogląd, uznawaną ideologię a poprzez to tożsamość.

2.TOŻSAMOŚĆ WOBEC DYNAMIKI ZMIAN KULTUROWYCH

Współczesna rzeczywistość społeczna umożliwia jednostce wybór spośród różnorodnych stylów życia. Przynależność do określonej warstwy czy też klasy społecznej w wysoko rozwiniętych społecznościach przestaje mieć znaczenie. Społeczne przypisanie odeszło wraz z minioną organizacją społeczną i polityczną świata. Każda jednostka ma możliwość zaprojektować i osiągnąć swe miejsce w ogólnoludzkiej społeczności, w miarę swych potrzeb, pragnień, aspiracji, lecz także poziomu samoświadomości zarówno indywidualnej, jak i społecznej. Jak zauważa Jolanta Miluska tożsamość jest wytworem ludzkiej refleksji. Człowiek zaś nieustannie dokonuje interpretacji własnego, aktywnego „ja” wobec wpływów wewnętrznych i zewnętrznych sił, które integralność jednostki zaburzają. Tożsamość jednostki stała się wyborem jednostkowym i świadomym. Wzory biograficzne obserwowane w otaczającym świecie społecznym dają możliwość refleksyjnego pokierowania własną drogą życiową. Plan życiowy nie jest traktowany jako zakończony w określonej sytuacji. Jednostka z całą świadomością uznaje możliwość wprowadzenia zmian w swym życiu, jeżeli okoliczności ją do tego skłonią. Każdy plan biograficzny jest uwarunkowany przez czynniki tradycyjnie mające wpływ na jego kształt (płeć, warunki materialne, wykształcenie, pochodzenie, kulturę grupy społecznej, w której następował proces socjalizacji jednostki).

Wobec powyższego istotnym jest ustalenie jakie czynniki obecnie kształtują tożsamość młodego pokolenia kobiet. Jakie autorytety ukształtowały je dotychczas, jakie źródła wpłynęły na ich rozwój. Jak postrzegają siebie, w kontekście kulturowym i społecznym.

Gdy przywołamy pojęcie „kobieta”. W zależności od przynależności kulturowej, społecznej ale także identyfikacji płciowej przed naszymi oczami zarysuje się odmienny obraz. Stąd jawi się myśl by odpowiedzi na postawione pytania udzieliły osoby najbardziej kompetentne, czyli właśnie kobiety. Jedną z domen przynależnych płci żeńskiej jest predyspozycja do nawiązywania relacji werbalnych i chęć dzielenia się z innymi swymi przemyśleniami, ocenami, poglądami.

3.METODOLOGIA BADAWCZA

Dlatego też metodą zastosowaną w badaniach dotyczących tożsamości kulturowej kobiet były badania *focus group*. Jest to rodzaj badań jakościowych, dający możliwość przeprowadzenia badań w bezpośrednim kontakcie z badanymi osobami. W warunkach laboratoryjnych nawiązywana jest moderowana dyskusja na interesujący badacza temat. Celem badań jest raczej eksploracja, niż opis lub wyjaśnienie jakiegoś zjawiska. Zróżnicowanie oraz dynamika grupy fokusowej sprawia, że dyskusja pozwala często na ujawnienie takich aspektów tematu, które umknęły świadomości badacza. Badania fokusowe mogą ujawnić rzeczy, które w inny sposób nie byłyby widoczne.

W badaniach prowadzonych tą metodą uczestniczyły studentki pierwszego roku krakowskich uczelni: Akademii Pedagogicznej, Akademii Ekonomicznej. Wybrane zostały grupy 15 - 20 osobowe, z kierunków reprezentatywnych dla każdej z uczelni. W badaniu uczestniczyły studentki od 19 do 21 lat. Badania przeprowadzone były na terenie każdej z uczelni. Uczestnicy dobrowolnie deklarowali chęć uczestniczenia w badaniu. Temat badań fokusowych brzmiał: „Ja byłam, jestem, będę – w podróży z przeszłości do przyszłości”. Badanie poprzedzało przygotowanie materiału w postaci zapisu audiowizualnego projektowanego osobom badanym na wstępie badania. Materiał ten miał za zadanie wprowadzenie w problematykę dyskusji. Treścią przekazu audiowizualnego były fragmenty przekazów filmowych obrazujące przemiany współczesnego świata, a także związane z nimi zagrożenia oraz możliwości rozwoju społeczności ludzkiej oraz indywidualnych jednostek. Następnie moderowana była dyskusja, której przebieg wyznaczała dynamika grupy, oraz zróżnicowanie osobowościowe, posiadana wiedza, doświadczenia życiowe uczestniczących w badaniu osób.

Tematy dyskusji to: „Wartości przekazywane przez poprzednie pokolenia”, „Ja, jako niepowtarzalna jednostka”, „Ja, jako członek grup społecznych”, „Moja przyszłość za pięć, dziesięć, piętnaście lat”. Specyfika tego badania wymagała reagowania w sytuacji „tu i teraz”, już w trakcie prowadzenia dyskusji. Zaprezentowane zostaną niektóre, znaczące wypowiedzi mające istotne znaczenie dla realizowanego tematu badań.

4.PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ

W badaniach uczestniczyły wyłącznie kobiety. Po oglądnięciu materiału filmowego z grupy wyodrębniły się dwa zespoły biorące udział w dyskusji. Aktywnie uczestniczyło w badaniu połowa studentek, pozostałe kobiety były motywowane do wypowiadania się. Dyskusja przebiegała dynamicznie. Badane kolejno zabierały głos w odpowiedzi na zadawane pytania.

4.1 WYPOWIEDZI UZYSKANE NA TEMAT: „WARTOŚCI PRZEKAZYWANE PRZEZ MINIONE POKOLENIA”

- Nasza najpiękniejsza historia jest piękna. Bez tej przeszłości nie bylibyśmy takim narodem, z taką tradycją. Ale też widzimy jak bardzo świat się zmienił. Dziś kobiety też tworzą historię. Nie są tylko opiekunkami domowego ogniska.

- Nie tylko zmieniły się warunki życia, postęp techniki, wynalazki. Najbardziej zmieniliśmy się my, jako ludzie. Kobiety też się zmieniły. Nie są już zależne od mężczyzn. Świat się zmienił. Zmienili się ludzie. To, co nas wzrusza w tym filmie, Japończyk, czy Aborygen nie rozumiałby, a może by go to bawiło. Nie ma wartości, które byłyby ważne przez wszystkie czasy, dla wszystkich ludzi.

- Dzisiaj ktoś taki prawy, szlachetny, byłby uznany za »fajtlapę«. Nie poradziłby sobie w życiu. Ludzie wykorzystywaliby go na każdym kroku. Teraz dziewczynka więcej uczy się życia w szkole, niż w domu.

- W domu rodzice przygotowują nas do życia, ale tak jak sami to rozumieją. W wielu rzeczach się z nimi nie zgadzam. To czego mnie nauczili, to uczciwość, prawdomówność, szacunek dla drugiego człowieka. To się nie zmienia. Jednak ja chcę żyć inaczej. Dla mnie szczęście nie wiąże się tylko z posiadaniem rodziny. Chcę czegoś więcej. Zmieniły się czasy i ludzie tak już nie myślą jak kiedyś, że tylko Polska, tylko ojczyzna. Ja nigdy bym nie wyjechała, ale to ze względu na bliskich.

- To babcia opowiadała mi o tym jak powinna postępować i zachowywać się kobieta. Ale to już archaizm. Żyjemy w zupełnie innych czasach.

- Ja uważam, że trzeba czuć odrębność od innych narodów. To nie znaczy, że mamy się zachowywać jak »starożytni Słowianie«. Ale uważam, że trzeba młode pokolenia uczyć szacunku do historii, do tradycji. To szkoła powinna uczyć szacunku do innych ludzi, ale teraz uczy raczej nietolerancji i agresji i walki o swoje.

- Ważne dla mnie są różne zwyczaje, tradycje, obrzędy. Nie wyobrażam sobie bez tego świąt. Bez tej rodzinnej atmosfery. Bez takiego uczucia, jakie jest tylko w naszych polskich rodzinach. I tu jest znacząca rola kobiet. Jeżeli matka nie będzie lubiła świąt, to dzieci nie będą chciały ich obchodzić.

- Kochaj i bądź kochaną – to najważniejsze wartości, jakie mi przekazano w mojej rodzinie. Bez miłości w rodzinie życie nie ma sensu. Dom i rodzina jest dla mnie najważniejsze. Nawet teraz, gdy są daleko, to myślę, co by powiedzieli, na to, co robię. Liczę się z nimi.

- Pragnę w moim życiu kierować się miłością i prawdą. Takie wartości mi wpojono. Tak zachowywała się moja mama, moja babcia. Myślę, że te pragnienia nadal są aktualne w życiu każdego człowieka. Bez miłości nie można być szczęśliwym.

- Jako Polacy mamy za zadanie przekazywanie wartości i tradycji młodszemu pokoleniu. Mamy też promować nasz kraj, pokazywać to, co najlepsze. To jest patriotyzm na miarę naszych czasów. Każdy naród ma swoją historię. Nikt się na świecie nie zastanawia, czy przekazywać dzieciom wiedzę z tego zakresu.

- Są uniwersalne wartości, tylko czasem to, co pod nimi się kryje ma inny wygląd w różnych czasach i kulturach. Przykładowo piękno, na przykład piękno kobiety. Czasami może też być tak, że dziecko chce się uczyć, a rodzicom nie zależy na wykształceniu dziecka.

- Są takie wartości jak dobro, mądrość, zdrowie. Patriotyzm też jest ważny. Gdyby go nie było dziś prawdopodobnie bylibyśmy Szwedami, albo Turkami.

- Wiadomo jest, że dziecko, które wychowuje się w kochającej rodzinie o wiele łatwiej będzie potrafiło przekazać tę miłość innym i samo stworzyć szczęśliwy dom. Chyba, że po drodze coś się wydarzy.

- Kochającego domu nie zastąpi nic i nikt. Jeśli w domu nie posiadamy odpowiedniego wzorca męskiego i żeńskiego, to trudno będzie później dziecku wcielić się w rolę kobiety lub mężczyzny. Jeżeli dziecko wynosi z domu patologiczne wzorce, to w życiu też takie będzie. Dzieci, które nie doświadczają miłości i ciepła rodzinnego domu, często same nie będą w stanie kochać

- Tak jak mój ojciec uważam, że w życiu ważna jest uczciwość i szczerłość. Ale chyba najważniejsza jest więź rodzinna, którą trzeba wzmacniać i pielęgnować, bo to rodzina nadaje sens naszemu życiu

Konkluzja: Pomimo zachodzących procesów zmiany we współczesnym świecie rodzina nadal pełni ogromną rolę w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia. Szczególną rolę w tym przekazuje mają kobiety, gdyż to właśnie one najintensywniej uczestniczą w wychowaniu dziecka w początkowym okresie życia oraz wczesnym dzieciństwie. Żaden człowiek nie może wyeliminować wpływu swych najbliższych na ukształtowanie się jego tożsamości. Najważniejsze dla młodego człowieka jest to, by przekaz pochodził od osób, które są z dzieckiem związane emocjonalnie. Jeżeli dziecko nie będzie miało zaspokojonych podstawowych potrzeb, takich jak: miłość, wsparcie, troska ze strony najbliższych, to sam przekaz słowny nie wystarczy by przyswoiło sobie przekazywane wartości. W okresie późniejszym, gdy dziecko przechodzi pod opiekę instytucjonalną, proces ten jest kontynuowany poprzez wzorce przekazywane przez nauczycieli, lecz także rówieśników. W ramach opieki instytucjonalnej nad dziećmi w Polsce nadal pracę podejmują głównie kobiety. Wpływ ich postaw, wzorów, osobowych, systemu wartości oraz umiejętności nawiązywania interakcji społecznych na kształtowanie się tożsamości młodego pokolenia jest nie do podważenia. Badane osoby zauważają, że wartości wraz z ze zmieniającym się światem ulegają przewartościowaniu. To, co kiedyś ludzie uważali za cenne, dzisiaj już nie znajduje zastosowania w życiu. Jeżeli człowiek się nie zmienia, skazany jest na porażkę. Są to prawa ewolucji. Nieprzystosowani przegrywają. Jedynie rodzina może mieć wpływ na kształtowanie tożsamości dziecka. Jest z nim związana emocjonalnie i żyje w tych samych czasach, co dziecko. Dorastający człowiek musi zweryfikować wartości, które przekazała mu rodzina. Zdecydować, co dla niego jest cenne, a co będzie mu przeszkadzać w dorosłym życiu. Historia, tradycja jest częścią tożsamości. Bez kultury, w której człowiek jest wychowany nie mógłby prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Bezpośrednio dziecko kształtują rodzice, dziadkowie i inni najbliżsi członkowie rodziny, ale także nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy.. Każdy nosi w sobie wartości przekazane przez rodzinę i najbliższe otoczenie. Warto znać swą historię, bo dzięki temu ma się poczucie wyjątkowości oraz więzi z większą grupą, która jest niepowtarzalna. Poprzez to każdy człowiek żyjący w tym społeczeństwie może czuć oparcie w grupie, z którą się utożsamia.

4.2 WYPOWIEDZI UZYSKANE NA TEMAT: „JA, JAKO NIEPOWTARZALNA JEDNOSTKA”:

- *Jako indywidualność jestem człowiekiem, który posiada własną tożsamość, autonomiczne poglądy, przekonania. Jestem zupełnie inna niż reszta grupy. Mam wrażenie, że każdy jest inny. Każdy z nas pragnie czegoś innego i do tego dąży. Jestem zodiakalnym skorpionem, więc jestem indywidualistką, zawsze mam własne zdanie.*
- *Jestem osobą o temperamencie melancholika. Zazwyczaj ciężko mnie wyprowadzić z równowagi. Nie postępuje pochopnie. Wolę najpierw przemyśleć sprawę. Jestem osobą wrażliwą, ale czasem aż nadwrażliwą. Czasami źle na tym wychodzę, bo zamartwiam się problemami innych.*
- *Jestem zodiakalnym skorpionem. Mam podobno silną osobowość i paskudny charakter. Ale dobrze mi z tym. Skorpiony są bardzo inteligentne. Jestem kobietą pełną energii, nowych sił, otwartą na innych.*
- *Zawsze byłam wrażliwa, nawet nadwrażliwa na krzywdę, cierpienie i choroby moich bliskich. Sens mojemu istnieniu nadaje to, że mogę pomagać innym ludziom. Pracuję jako wolontariuszka z dziećmi niepełnosprawnymi. Daje mi to dużo radości.*
- *Bardzo silnie mam zakorzenione takie wartości jak wiara i praktyki religijne. Wiara dyktuje mi jak mam postępować w życiu. Może to nie jest teraz popularne, ale nie tylko nie*

przeszkadza mi to w życiu, ale wręcz pomaga. Może nie jestem zbyt popularna w grupie, ale nie ulegam wpływom innych osób, chce, aby ludzie akceptowali mnie taką, jaka jestem.

- Jestem osobą optymistyczną i radosną. Pozytywnie nastawiona do życia. Potrafię zarazić moim optymizmem. Jestem wrażliwa na uczucia innych, ale nie lubię mówić o swoich własnych. Jestem raczej skryta.

- Moją największą wadą jest uległość i szybkie zmiany nastroju. Z natury jestem niezdecydowana. Nie umiem wybierać i podejmować decyzji. Ciągłe stawiam sobie nowe wymagania i nigdy nie jestem pewna, czy dobrze robię to, co robię. Z natury jestem osobą serdeczną i pogodną. Często się uśmiecham.

- Jestem staranna, każda rzecz, jaką wykonuję musi być wykonana konsekwentnie dokładnie. Jestem miłą, sympatyczną osobą, moja mama mówi, że zbyt »miękką«. Bardzo mi się podoba studenckie życie, choć często tęsknię za domem, za rodziną.

- Jestem niepowtarzalna istotą. Lubię kolor zielony, pomarańcze i bardzo lubię śpiewać. Jako indywidualność jestem człowiekiem, który posiada własną tożsamość, autonomiczne poglądy, przekonania. Jestem osobą ciągle poszukującą. Chcę odnaleźć moje przeznaczenie. Chcę poznawać świat, czuje się szczęśliwym człowiekiem.

- Jestem osobą nieśmiałą i zamkniętą w sobie. Nie wybijam się. Mam problemy nawet z wyrażaniem swoich myśli. Jako jednostka staram się być raczej osobą skromną. Wyznaje zasadę, że: „Lepiej się przed kimś unieść niż wywyższyć”. Jestem osobą odpowiedzialną, szczerą, zdeterminowaną, konsekwentną oraz otwartą.

- Jestem kobietą. Osobą bardzo ambitną i aktywną. Jestem typem artystycznej duszy. Taki »lata – brat« Lubię ludzi. Preferuję aktywne spędzanie czasu. Być może nie jestem nikim wybitnym, wielkim, genialnym. Ale myślę, że życie polega na tym, aby być sobą i tym ubogacać świat. Bo nie ma nikogo takiego, jak ja i beze mnie świat już nie byłby taki sam.

Konkluzja: Badane kobiety podkreślają swój silny indywidualizm. Jest to jeden z symptomów charakterystycznych dla współczesnego młodego pokolenia. Zauważają, że każdy człowiek jest niepowtarzalny, ma swoje pragnienia, wady i zalety. Aby odkryć prawdę o sobie, potrzebne są inne osoby, które udzielą informacji o tym jak postrzegają konkretnego człowieka. Uznają, że ważne jest by taką samoświadomość uzyskać. Tylko wtedy, gdy człowiek ma świadomość tego, kim jest, jakie ma wady, jakie zalety, wie, kim chciałby być w przyszłości, może naprawdę się rozwijać. Uzyskanie samoświadomości jest warunkiem zaistnienia zmiany. Zmiana oznacza rozwój. Jeżeli się wie, co można zmienić, jest możliwe podjęcie decyzji, czy chce się sprostać takiemu wyzwaniu. Dla każdego człowieka istnieje jeden najważniejszy aspekt – życie. Każdy jest ogniwem, częścią społeczeństwa. Indywidualne cechy, które różnicują ludzi, czynią wzajemne relacje pomiędzy jednostkami atrakcyjnymi i pożądanymi. Wymiana poglądów na temat tożsamości uruchamia w uczestnikach dyskusji wgląd we własne oceny siebie, jako indywidualności. Pomaga to pogłębić świadomość swej tożsamości wszystkim członkom grupy.

4.3 WYPOWIEDZI UZYSKANE NA TEMAT: „JA, JAKO CZŁONEK GRUP SPOŁECZNYCH”

- Należę do wielu różnych grup. Obecnie jestem w grupie na zajęciach. Jak wrócę do domu, jestem członkiem grupy. Jak idę spotkać się z kumplami też grupa odniesienia mi się zmienia. Muszę się stosować do ogólnych reguł i zasad. W każdej grupie mogą być inne zasady. W tramwaju muszę się zachowywać inaczej jak np. w czasie meczu lub w kościele.

- Jestem chrześcijanką, więc mam wspólny z wieloma ludźmi system wartości. On narzuca nam jak mamy postępować, jak się zachowywać. Aby być w grupie muszę sprostać wymaganiom, jakie grupa stawia. Inaczej nie byłabym akceptowana. Dla mnie samotność jest męczarnią. Nie wyobrażam sobie życia bez przyjaciół, znajomych. Przyjaźń dla mnie stanowi ogromna wartość, zwłaszcza taka pomiędzy kobietą, a mężczyzną. To naprawdę cenna relacja.

- Jestem osoba tolerancyjną. Uważam, że każdy człowiek ma swoje prawa. Każdy człowiek jest równy. Nie muszę się zmieniać na użytek innych. Obecnie jestem studentką. Jedną spośród trzydziestu osób w mojej grupie, stu paru na roku oraz milionów w Polsce. Muszę się zachowywać tak jak na studentkę przystało.

- W wielu sytuacjach czuję się zagubiona jak dziecko. Cieszę się, że w takich chwilach mogę liczyć na wsparcie bliskich. Zależy mi na tym, by być akceptowaną i szanowaną osobą. Trzeba się dostosować do oczekiwań innych osób. W innym przypadku ludzie nie znaleźliby płaszczyzny porozumienia. Kocham dzieci, mam czworo młodszego rodzeństwa. Dwójkę z nich praktycznie wychowałam. Uwielbiam się nimi zajmować. Obecnie wynajmuje mieszkanie razem z czterema osobami. To jakby »zastępcza rodzina«.

- Czuje się Polką i obywatelką państwa polskiego. Biorę udział w wyborach, czytam polską literaturę. Staram się wysławiać za pomocą poprawnej polszczyzny. Jestem Europejką, Polką, Krakowianką, żyje wśród wielkich społeczności. Jestem instruktorem ZHP, córką dla moich rodziców.

- Jestem córką, siostrą, wnuczką, kuzynką, siostrzenicą i bratanicą. Mam również znajomych więc jestem przyjaciółką, koleżanką, znajomą. Studiuję, więc jestem studentką, członkiem mniejszej grupy na zajęciach. Bardzo cenię sobie spotkania z moimi przyjaciółmi

- Bardzo lubię sport. Jeżdżę na nartach, wspinam się, biegam. Zawsze jest to okazja do poznania nowych osób lub spędzenia czasu ze znajomymi. W grupie często pełnię stanowisko kierownicze. Jestem osobą bardzo aktywną. Jako członek mojej rodziny jestem córką i siostrą oraz ciocią dla siostrzenicy.

- Człowiek może osiągnąć pełnię swego rozwoju tylko w kontaktach międzyludzkich. Od najmłodszych lat czułam potrzebę bycia ciągle z innymi ludźmi. Lubię współpracować z innymi, lubię dowodzić i kierować grupą. Gram na skrzypcach, więc jestem uczestniczką szerokiej grupy artystów muzyków. Jestem od niedawna kierowcą. Należę więc do grupy ludzi prowadzących samochody.

- Człowiek nie jest samotną wyspą i żeby żyć potrzebuje drugiego człowieka, jego bliskości i bycia kochanym. Jestem bardzo przywiązana do bliskich i każde rozstanie wiąże się z moim smutkiem, tęsknotą za nimi. Bardzo lubię podróżować, ale jak mówi słynne powiedzenie: „Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”. Uwielbiam rozmawiać z innymi, doradzać, służyć pomocą znajomym, cieszyć się z ich sukcesów i wspierać w niepowodzeniach

- Moja potrzeba przebywania wśród ludzi ukształtowała rodzina. Zawsze w wolne dni wyjeżdżaliśmy razem. Świetnie się wtedy bawiliśmy. To był czas przeznaczony naprawdę tylko dla nas. Staram się znaleźć trochę czasu dla moich przyjaciół i rodziny, bo bez nich nie byłabym tym, kim jestem. Są dla mnie najważniejsi. Odkryłam swoje powołanie. Chcę pomagać innym. Stąd mój udział w działalności wolontaryjnej.

- Przyjaźń jest niesłychanie ważna w życiu każdego człowieka. Każdy winien czuć się odpowiedzialny za kogoś, opiekować się kimś. To jest sensem ludzkiego życia, decyduje o jego wartości. Wychowałam się w domu zawsze pełnym innych ludzi. Licznego rodzeństwa,

dziadków, rodziców. Nie wyobrażam sobie siebie na bezludnej wyspie. To byłaby dla mnie największa kara.

Konkluzja: Człowiek potrzebuje innych ludzi by zyskać wiedzę o sobie samym. Człowiek z natury nie jest przystosowany do samotności. Potrzebuje innych ludzi by się prawidłowo rozwijać, by być szczęśliwym. Istnieje ogromna różnorodność osobowości, skupionych w różnych grupach społecznych. W przypadku grupy badanej czynnikiem konsolidującym jest wspólny cel – uzyskanie wykształcenia. Różnorodność tożsamości wzbogaca grupę, dając większe możliwości pracy zespołowej. Świadomość przynależności do małych i dużych grup społecznych daje poczucie oparcia w innych ludziach. Można w chwili zagrożenia odwołać się do poczucia wspólnoty grupowej. Razem można skuteczniej walczyć o przywileje. Można też skutecznie się bronić. To społeczeństwo zaraz po rodzinie miało największy wpływ na kształtowanie się tożsamości człowieka. Tylko dzięki identyfikowaniu się z większą grupą można odczuć wspólnotę tożsamości lub odkryć swoje indywidualne cechy. Do pełni życia potrzebny jest człowiekowi drugi człowiek. Sama nauka, czy też praca zawodowa nie zaspokoï wszystkich potrzeb człowieka. Sukces tylko wtedy jest ważnym wydarzeniem, gdy można odczuć podziw, dumę, zazdrość ze strony innych ludzi. W życiu człowieka najważniejsza jest rodzina. Ta, z której człowiek się wywodzi oraz ta, którą tworzy. W dojrzałym życiu bardzo ważna jest też grupa przyjaciół i znajomych. Pozwala na oderwanie się od codziennych obowiązków i spędzenie wolnego czasu z bliskimi ludźmi. Człowiek żyje nie tylko dla siebie, ale też i dla innych. Sam wiele zyskuje poprzez kontakty z innymi ludźmi, ale też sam w zamian wiele daje. Poprzez relacje z drugim człowiekiem realizuje się najważniejsze potrzeby człowieka, takie jak: potrzeba bezpieczeństwa, miłości, bliskości, wsparcia, przynależenia do grupy, akceptacji. Człowiek realizuje się w pełni tylko poprzez kontakt z innymi ludźmi. Konstrukcja psychiczna powoduje, że zawsze będzie on dążył do bliskości z innymi. Dla człowieka największą karą jest odosobnienie.

4.4 WYPOWIEDZI UZYSKANE NA TEMAT: „MOJA PRZYSZŁOŚĆ ZA PIĘĆ, DZIESIĘĆ, PIĘTNAŚCIE LAT”:

- Nie myślę na razie o przyszłości. Życie jest po to, aby z niego korzystać. Nie można dać się przytłoczyć nadmiarem obowiązków. Najdalsze plany – to ukończenie studiów. Należy szukać sensu życia. Ważne jest, by starać się poszerzać swoje horyzonty. Szukać odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Nie wiem jeszcze jak chcę ułożyć sobie życie. Ale jedno jest pewne. Nie chcę zmarnować ani chwili. Nie wiem, co uda mi się zrealizować z moich marzeń. Na to, czy znajdziemy swoje miejsce w świecie wpływa najbardziej postawa i traktowanie nas przez innych ludzi.

- Moim największym marzeniem jest stworzenie kochającej się, pełnej, szczęśliwej rodziny. Nie teraz, od razu. Za pięć, może sześć lat, jak ukończę studia. Nie wyobrażam sobie, że mogłabym zamieszkać gdzieś poza granicami kraju. Moim ogromnym planem jest zostanie nauczycielką w szkole. Chcę się zaangażować w pracę z dziećmi. Myślę, że mi się to uda. Muszę tylko podszkolić się w języku. Chcę zdobyć certyfikat.

- Jeżeli chodzi o moje plany na przyszłość, to nie mam ich tak bardzo sprecyzowanych. Chciałabym ukończyć studia, zajmować się zawodowo dziećmi. Chciałabym być dobrym człowiekiem. Więcej planów na przyszłość nie mam. We współczesnym świecie dominuje kult pieniądza i władzy. Nielatwo jest w takich warunkach ufać drugiemu człowiekowi. Zaufanie ma to do siebie, że wcześniej czy później dzięki temu zaufaniu ktoś ci wbije nóż w plecy. Nawet najbliższy przyjaciel. Ufać możesz tylko sobie.

- Są środowiska, w których liczy się tylko pieniądź. Ale nie można generalizować. Uważam, że większość ludzi tylko może sobie pomarzyć, żeby mieć taki problem. Ci, którzy nawzajem się wspierają, pomagają sobie, muszą mieć zaufanie do siebie. Współczuję każdemu, kto myśli inaczej. To oznacza totalną samotność. Bo nie dopuścisz do sytuacji, w której ktoś mógłby stać się naprawdę bliski. Co do planów na przyszłość, to chcę ukończyć studia, dalej nie planuję.

- Nie można żyć bez zaufania. Wszystko w obecnym świecie opiera się na zaufaniu. Wsiadasz do autobusu i ufasz, że jest sprawny, a kierowca trzeźwy. Robisz zakupy i wierzysz, że sprzedadzą ci świeży towar. Moim marzeniem, zarazem celem jest kochające się małżeństwo, które nawet po pięćdziesiątce będzie się trzymało za rączki. Będzie się troszczyło nawzajem o siebie.

- Można mieć zaufanie, ale jak się raz natniesz, to potem ciężko ci uwierzyć jeszcze raz. Tak naprawdę to można ufać tylko rodzinie. Ja mam zaufanie tylko do swojej matki. Tak naprawdę to jedyna osoba w życiu, której można w 100% zaufać. Nigdy cię nie zawiedzie i zawsze będzie zainteresowana, żeby ci się w życiu poszczęściło. Osoba matki zawsze udziela mi wskazówek, czy moje postępowanie jest moralnie słuszne. Bardzo chciałabym pomagać ludziom, którzy czują się zagubieni i szukają ucieczki od rzeczywistości. Taką dobrą ucieczką jest podróżowanie. Chciałabym założyć takie biuro świadczące usługi turystyczne dla ludzi po przejściach.

- W moim przypadku, na chwilę obecną celem jest wykształcenie i praca. Jestem jeszcze zbyt młoda na inne plany. Chcę podróżować, zwiedzać, fotografować. Chcę spełniać się zawodowo, jak najwięcej planów zrealizować. Mam ogromną potrzebę poznania świata. Nie zaspokoją jej artykuły z „National Geographic”. Teraz jest tyle możliwości zarobienia pieniędzy, że zamierzam jednocześnie studiować, pracować i podróżować.

- Moja miejscowość na zawsze pozostanie moim miejscem na ziemi, bez względu na to gdzie się udam i gdzie będę żyć w przyszłości, ponieważ jest to częśćka mnie. Są tam Ci, których kocham. Moim celem życiowym jest być dobrym człowiekiem, kochać siebie i innych i całe życie dbać o swój rozwój. Mam nadzieję znaleźć dobrą pracę taką, żeby się w niej nie nudzić. Nie może być nic gorszego niż nudzić się osiem godzin dziennie.

- Ja jak na razie nie mam jakiś szczególnych aspiracji zawodowych. Wiem jedno, że chcę mieć takie kwalifikacje, żeby dobrze zarabiać. Po to poszłam na ten kierunek studiów. Chciałabym po studiach znaleźć pracę w swoim zawodzie i oczywiście być szczęśliwa. Chcę mieć rodzinę. Jak większość kobiet chcę kochać i być kochaną.

- Gdyby nie potrzeba wykształcenia i brak możliwości egzystowania bez niego, to może nawet wolalabym założyć rodzinę niż się uczyć. Ale na razie sama o siebie muszę zadbać. Względy finansowe zadecydują, czy założę rodzinę. Nie mam zamiaru z rodziną klepać biedę. Trochę to potrwa, ale będę mieć ten komfort, że będę mieć mniej zmartwień i kłopotów.

- Wydaje mi się, że nie jestem jeszcze dość dojrzała, aby określić moje miejsce w świecie. Może za kilka lat, gdy skończę studia, znajdę pracę, będę się spełniała zawodowo oraz założę rodzinę, z którą zamieszka, wówczas będę mogła odpowiedzieć na pytanie o moje miejsce. W najbliższych pięciu latach nie zamierzam zakładać rodziny. Najpierw muszę trochę zażyć dorosłego swobodnego życia. Muszę na tyle ustawić się w życiu, by nie martwić się o jutro. Może w ogóle nie założę rodziny. Na razie wystarczy mi ta, która mam.

- Nie potrafiłabym pracować w biurze, ciągle w tym samym pomieszczeniu, albo cały dzień za komputerem. Muszę pracować z ludźmi. Gdzieś coś uzgadniać, jeździć. Chcę być ciągle w ruchu. W moim życiu musi się coś dziać. Dopiero zaczynam dorosłe życie. Nie zawsze nasze plany, czy marzenia spełnia się. Póki, co, moje miejsce odnajduję na kierunku studiów, który

wybrałam. Nie mam na razie dalszych planów. Moim celem jest zdobycie wiedzy i wiadomości, które przydadzą mi się w przyszłości. Chcę poznać interesujących ludzi, nawiązać nowe kontakty.

Konkluzja: W okresie najbliższych pięciu lat wszyscy uczestnicy grupy ukończą studia. W ciągu kolejnych pięciu założą rodziny. Następne pięć lat przyniesie stabilizację rodzinną oraz zawodową. Zauważają, iż będąc na początku drogi wiodącej do dorosłego życia, nie mogą planować takich poważnych przedsięwzięć jak założenie rodziny. Kierunek studiów ukierunkowuje myślenie o przyszłości w zawodu, lecz wyższą wartością dla młodych kobiet jest kategoria podróży i poznawania świata. Inne plany zostają odroczone do czasu, gdy zdecydują się ponosić odpowiedzialność za inne osoby. Twierdzą, że jest zbyt wcześnie by rozmawiać o planach na przyszłość. Po wysiłku związanym z uzyskaniem indeksu na wybranym kierunku uczestnicy grupy planują czas jedynie w perspektywie pięciu lat. Wszyscy deklarują w tym czasie chęć ukończenia studiów. Po zakończeniu tego etapu w życiu, ich energia ukierunkowana będzie na uzyskanie korzystnego stanowiska pracy. Plany rodzinne są odsuwane w dalszą przyszłość. Młode kobiety zauważają, że warto zainwestować w siebie, bo później będzie to procentować. Rodzinę można zakładać w sytuacji gdy jest się w stanie zapewnić jej godziwe życie. Trzeba być pewnym takiej decyzji. Bo to może być decyzja wpływająca na całe życie.

5. PODSUMOWANIE

Badane kobiety wykazały w swych wypowiedziach dużą świadomość swych uwarunkowań społecznych. Podążając za rozważaniami Agnieszki Gromkowskiej odnajdujemy w badaniach potwierdzenie poglądu, że kobiecość i męskość są pojęciami kulturowo względnymi. Kobieta może wybierać pomiędzy wieloma tożsamościami, lub z elementów różnych kultur stworzyć swój niepowtarzalny wzorzec. Wart podkreślenia jest wniosek, że społeczeństwo, przynależność do grup społecznych, nie tylko nie ogranicza rozwoju jednostki lecz go stymuluje. Wysoka u badanych jest świadomość samego siebie jako niepowtarzalnej jednostki. Badani bezsprzecznie wskazali rodzinę, a w następnej kolejności środowisko szkolne, jako środowisko mające największy wpływ na przyjęcie systemu wartości przez człowieka. Wnioski dotyczące planowania przyszłości wskazują dużą elastyczność i otwartość badanej młodzieży na potencjalną zmianę. Nawet w wypadku pierwszego, pięcioletniego okresu czasu, związanego z nauką, badani nie planują w sposób sztywny i pewny. Badania wskazują, że kobiety w Polsce są lepiej wykształcone od mężczyzn, okres pobierania przez nie nauki jest dłuższy, deklarują chęć kontynuowania bezterminowego nauczania. Niestety nie ma to przełożenia ich pozycję zawodową. Jak wykazują badania znajdują się na gorszej, w porównaniu z mężczyznami, pozycji w odniesieniu do wielu obszarów życia społeczno-gospodarczego. To sugeruje, by edukację analizować pod kątem stratyfikacji społecznej, jako czynnik warunkujący jakość życia, a także element procesów tożsamościowych. Edukacja towarzyszy kobietom przez wiele lat ich życia, w jej trakcie tworzy się i rozwija tożsamość danej jednostki, dlatego edukację należy rozpatrywać także w odniesieniu do tożsamości,

Bibliografia:

1. JOLANTA MILUSKA, Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia. Wydanie I. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 1996. s.9. ISBN 83-232-0746-1
2. AGNIESZKA FANSLAU, HANNA BRYCZ, Kobieta w kulturze, kultura w kobiecie. Wydanie I. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. 2006. s.321. ISBN 83-7308-753-2

3. 3.AGNIESZKA GROMKOWSKA, Kobiecość w kulturze globalnej. Wydanie I.
Poznań: Wydawnictwo Wolumin. 2002. s.49. ISBN 83-88536-40-0

Kontakt

Dr Ewa Śliwa

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ul. Podchorążych 4, Kraków, Polska

Tel: +667997672

e-mail: ewa_sliwa1@op.pl

SIMULAČNÉ LABORATÓRIA - INOVAČNÉ PRVKY VZDELÁVANIA V ODBOROCH LABORATÓRNE VYŠETROVACIE METÓDY A OŠETROVATEĽSTVE NA FAKULTE ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE

LABORATORY SIMULATIONS - THE INNOVATIVE FEATURES OF EDUCATION IN THE LABORATORY ANALYSIS METHODS AND NURSING ON HEALT UNIVERSITY OF PRESOV

*Lubomíra Lizáková, Zuzana Novotná, Milan Jirsa,
Valéria Mašterová, Andrej Sýkora*

Abstrakt

Schválený projekt KEGA „Inovačné prvky duálneho vzdelávania zamerané na predanalytickú a analytickú fázu laboratórných vyšetrení“ je primárne zameraný pre odbory Laboratórne vyšetrovacie metódy v zdravotníctve a Ošetrovateľstvo, na Prešovskej Univerzite v Prešove. Projekt má prispieť k zefektívneniu a nadobúdaniu praktických zručností s inovatívnymi prvkami duálneho vzdelávania u sestier a laborantov v primárnych podmienkach fakulty vo vytvorenom medziodborovom simulačnom laboratóriu. Pod vedením odborných asistentov v ňom budú študenti nadobúdať odborné vedomosti a praktické zručnosti z oblasti laboratórných a ošetrovateľských odberových techník a zoznámia sa s obsluhou jednotlivých laboratórných prístrojov a pomôcok. Nadobudnuté zručnosti sú nevyhnutným predpokladom pre plynulý prechod na klinické pracoviská.

Kľúčová slova: *laboratórium, inovácia, vzdelávanie*

Abstract

KEGA approved project "Innovative features dual education aimed at before analytical and analytical phase of laboratory tests" is primarily focused on professional Laboratories examination methods in health care and Nursing, at Presov University in Presov. The project should contribute to more efficient and acquisition of practical skills with innovative features dual education by nurses and laboratory technicians in primary terms of faculty in the generated inter-professional simulation laboratory. Under the guidance of lecturers in it, students will acquire professional knowledge and practical skills in the field of nursing and laboratory sampling techniques and become familiar with the use of the individual laboratory instruments and devices. Acquired skills are a prerequisite for a smooth transition to clinical departments.

Key words: *laboratory, innovation, education*

1 ÚVOD

V súvislosti s dynamickými zmenami v spoločnosti narastá potreba zásadných zmien aj vo vzdelávacom systéme. Požiadavka transformácie vysokoškolského vzdelávania sa stáva aktuálnou aj v nelekárskych zdravotníckych vedách. Absolventi študijných programov v nelekárskych odboroch sú vystavení technologicky vyspelému prostrediu v zdravotníckych zariadeniach. Očakáva sa od nich, že budú mať celý rad špecializovaných vedomostí a klinických zručností, ktoré vhodným spôsobom uplatnia v zdravotnej starostlivosti o pacienta (Skiba et al., 2008).

Jednou z trvalých úloh vzdelávania je naučiť študentov bakalárskeho študijného programu Laboratórne vyšetrovacie metódy v zdravotníctve a študijného programu Ošetrovateľstvo praktickým zručnostiam v reálnych podmienkach medziodborového simulačného laboratória zriadeného v priestoroch Fakulty zdravotníckych odborov skôr, ako začnú pracovať s pacientom priamo vo vysokošpecializovaných laboratóriách a v prostredí zdravotníckych zariadení. Vychádzame zo základného predpokladu, že na rozvoj zručností a schopností vykonávať erudované činnosti nestačia len vedomosti a informácie o správnych odberových postupoch a analýze biologického materiálu. Praktické nadobúdanie zručností študentov je založené na viacnásobnom opakovaní, vizualizácii, precíznom vykonávaní a koordinácii jednotlivých úkonov. Zámerom je dbať na harmóniu kognitívneho, afektívneho a psychomotorického učenia spolu s inovačnými prvkami vzdelávania. Vychádzajúc z Charty práv pacientov má pacient právo na humánnu, etickú, ohľaduplnú a vysoko odbornú starostlivosť, poskytovanú s porozumením a kvalifikovanými pracovníkmi (Ondriová, 2015). Zdravotnícky pracovník (sestra, laborant) sa stáva kvalifikovaným na základe ukončeného štúdia. Obsah je však v tomto prípade rozhodujúci. Každý zdravotnícky pracovník (sestra, laborant) musí ovládať správne techniky, ktoré sú každodennou súčasťou profesionálnej praxe. Vysoko profesionálnu prípravu je vzdelávacia inštitúcia schopná zabezpečiť len s kvalitnými odborníkmi a s potrebným a moderným materiálno - technickým vybavením (Archalousová, 2009).

Potreba simulačného laboratória je o to nutnejšia, že každý rok sa na študijné programy na Fakulte zdravotníckych odborov zapisuje viac absolventov gymnázií a iných odborných škôl. Jeho prevádzkou chceme významným spôsobom zvýšiť kvalitu vyučovacieho procesu a umožniť študentom nadobudnutie reálnych praktických zručností, ktoré neskôr využijú v klinických podmienkach svojich pracovísk a rovnako zvýšiť atraktivitu študijných programov.

1.1 Formy a metódy vzdelávania v nemedicínskych odboroch

Rok 1989 predstavoval historický rámec spoločnosti. Po tomto roku bolo slovenské zdravotníctvo vystavené dôležitej úlohe, a to vypracovať podklady pre zdravotnú politiku na novej politickej scéne. Nastala transformácia ošetrovateľstva ako vedného odboru, ktoré si vyžaduje nielen kvalitné vzdelanie, ale predovšetkým odborníkov, ktorí sú schopní sledovať širšie a hlbšie dosahy svojej činnosti. Požiadavky na ich kvalitný výkon vedú k reštrukturalizácii zdravotníckeho systému, v rámci ktorého zohráva kľúčovú úlohu vzdelávanie (Palgutová, 2012). Formy ďalšieho profesijného vzdelávania sestier sa môžu deliť na: formálne vzdelávanie - špecializačné štúdium, certifikačná príprava, neformálne vzdelávanie, sústavné vzdelávanie, vzdelávanie v organizácii, seba vzdelávanie a výkon povolania. K sústavnému vzdelávaniu patrí kurz, stáž, konferencia, sympóziu, výcvik a odborný seminár. K vzdelávaniu v organizácii patrí školenie, rotácia práce, pracovná porada a odborný seminár. Bernadič (2007) in Palgutová 2012 klasifikuje formy vzdelávania sestier na: osobné vzdelávanie, vzdelávanie na pracovisku a vzdelávanie na iných pracoviskách v rámci konferencií a kongresov. Metódy ďalšieho profesijného vzdelávania zdravotných sestier sa delia na teoretické, teoreticko – praktické a praktické. Teoretické sa delia na slovné a písomné, teoreticko – praktické sa delia na dialogické a problémové. Praktické sa delia na inštruktáž, simuláciu, demonštrovanie, asistovanie, koučovanie, mentorovanie a vizitu (Dvořáková, 2007 in Palgutová, 2012).

Dobre organizované vzdelávanie s použitím adekvátnych vzdelávajúcich foriem a metód, môže výrazne zvýšiť účinnosť ďalšieho profesijného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov s konečným efektom na zvýšenie kvality poskytovania zdravotnej starostlivosti (Palgutová, 2012). Pri projektovaní ďalšieho profesijného vzdelávania v zdravotníctve, vzniká potreba premyslene pristupovať k výberu vzdelávacích foriem. Bernadič (2007) in Palgutová

2012 klasifikuje formy vzdelávania sestier na: osobné vzdelávanie, vzdelávanie na pracovisku a vzdelávanie na iných pracoviskách v rámci konferencií a kongresov.

1.2 Využitie simulácie vo vzdelávaní

Jednou z najviac využívaných inovačných metód vo výučbe nelekárskych odborov sú simulačné metódy, ktoré sa využívajú už takmer storočie. Simulácia je definovaná ako vzdelávacia metóda, ktorá vytvára klinickú skúsenosť prostredníctvom interaktívnej aktivity v bezpečnom prostredí priaznivom pre učenie bez strachu z osobného zlyhania či poškodenia zdravia pacientov (McCaughey, Traynor, 2010, s. 827). Maran, Glavin (2003) opisujú simulácie v termínoch inžinierskej vierohodnosti (t. j. v akej miere pomôcka odráža pravdivosť klinickej situácie) a psychologické vierohodnosti (t. j. v akej miere sa odráža autenticnosť a realita situácie). Simuláciu môžeme klasifikovať na základe literárneho prehľadu (Bristol, Zerwekh, 2011, s. 283; Arthur et al., 2011, s. 220; Tosterud et al., 2013, s. 262, Maran, Glavin, 2003) podľa miery s akou sa blížila realite na:

- Simulácie s nízkou mierou vierohodnosti (*low-fidelity*). Tieto sa najmenej približujú realite a nevytvárajú interaktívny vzťah. Umožňujú študentom poznať bližšie určitú klinickú situáciu prostredníctvom riešenia prípadovej štúdie, hrania rolí, resp. nácvikom základných zručností na statických modeloch, тренаžéroch, figurínach. Príkladom môže byť тренаžér na nácvik sondovania, aplikácie injekcií a i.
- Simulácie so strednou mierou vierohodnosti (*medium/moderate-fidelity*). V tomto prípade sa využívajú viac realistické, technologicky vyspelejšie modely riadené počítačovým softvérom s cieľom rozvíjať schopnosti riešiť problém a upevňovať zručnosti (napr. simulátor hrudníka umožňujúci auskultáciu srdcových oziev a dychových fenoménov bez realistického dvíhania a klesania hrudníka).
- Simulácie s vysokou mierou vierohodnosti (*high-fidelity*). Najvyšší stupeň predstavujú simulácie, ktoré sa najviac približujú realite. Umožňujú skutočnú interakciu so simulátorom pacienta v čase. Študenti získavajú skúsenosti z priamej interakcie s počítačovo riadeným simulátorom alebo virtuálnou realitou. V poslednom období narastá popularita vysoko-vierohodných, počítačovo riadených simulátorov (Arthur et al., 2011; Megel et al., Khalaila, 2014).

Syntézu výsledkov hodnotiacich efektívnosť edukačného procesu založeného na využití simulačných metód kategorizujeme podľa Bloomovho hierarchického modelu učenia (Bloom et al., 1956) na domény:

Psychomotorická doména

Nácvik klinických situácií, rôznych diagnostických a terapeutických postupov je základom pre rozvoj psychomotorických zručností. Nácvik ošetrovateľských postupov v bezpečnom prostredí uľahčuje učenie, vedie k zlepšeniu motorických zručností, lepšej pripravenosti na ošetrovateľské procedúry ako aj k zvýšenej kvalite praktických výkonov v klinickej praxi.

Kognitívna doména

Uplatnením kombinácie rôznych koncepcií vo vyučovaní (napr. problémovo-orientované, autentické) a použitím ľudských simulátorov dochádza k zlepšeniu nielen psychomotorických zručností, ale aj vedomostí a ďalších kognitívnych schopností. Využívanie simulačných metód umožňuje nácvik komunikačných zručností a poskytuje spätnú väzbu študentom (napr. prostredníctvom videonahrávky) za účelom zlepšenia, zvýšenia efektívnosti komunikačných techník, rozvoja empatie a zlepšenia práce v multidisciplinárnom tíme (Sováriová, 2016).

Afektívna doména

Používanie ľudských simulátorov posilňuje študentov v sebareflexii a v seba riadení, zvyšuje ich sebadôveru (Shin et al., 2015;

Ciele projektu

Ciele nového projektu majú prispieť k:

- načerpaniu skúsenosti s možnosťami inovatívneho vzdelávania založeného na duálnej príprave študentov pre podmienky klinickej praxe,
- rozšíreniu vybavenia medziodborového laboratória laboratórnou prístrojovou technikou, ktorá významne zefektívnia výučbu, a umožní nácvik a získavanie potrebných praktických zručností,
- vytvoreniu moderného, atraktívneho a motivujúceho prostredie pre výučbu správnych odberových techník v jednotlivých odboroch,
- manažovaniu vyučovacieho procesu inovatívnym spôsobom, ktorý nasmeruje študenta k potrebným zručnostiam správne postupovať pri odbere biologického materiálu v predanalytickej fáze, kriticky myslieť a rozhodovať,
- zvýšeniu vedomostnej úrovne študentov študijných programov laboratórne vyšetrovacie metódy a ošetrovateľstvo a iných študijných programov,
- využitiu interdisciplinárneho prístupu vo výučbe ošetrovateľských a laboratórných techník so zameraním na správnu interpretáciu predanalytickej a analytickej fázy,
- realizácii vyučovacieho procesu s využitím modelových situácií v laboratórnych podmienkach.

2 ZÁVER

Vzdelávacia inštitúcia má morálnu povinnosť zodpovedne pristupovať a neustále skvalitňovať prípravu budúcich laborantov a sestier a aktuálne reagovať na potreby modernej spoločnosti. Využívanie a začlenenie simulačných metód vo výučbe v nelekárskych študijných programoch sa stáva sľubnou a modernou vyučovacou metódou. Simulačné metódy umožňujú študentom nelekárskych odborov aplikovať do praxe svoje vedomosti, schopnosti a praktické zručnosti, rozvíjajú kritické myslenie, zlepšujú komunikáciu a spoluprácu v multidisciplinárnom tíme, zvyšujú ich sebadôveru, znižujú úzkosť pri prechode do reálneho klinického prostredia a kladne vplývajú na spokojnosť pri hodnotení vyučovania.

Použitá literatúra

1. ARCHALOUSOVÁ, A., MASTILIAKOVÁ, D., HOSÁKOVÁ, J. *Stimulační centrum pro nácvik praktických ošetrovateľských dovedností*. In Cesta k profesionálnemu ošetrovateľstvu IV. Sborník příspěvků IV Slezské vědecké konference ošetrovateľství s mezinárodní účastí. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. s. 19- 20. ISBN 978-80-7248-5.
2. ATHUR, C. – KABLE, A. – LOVETT-JONES, T. Human patient simulation manikins and information communication technology use in Australian schools of nursing: a cross-sectional survey. In *Clinical Simulation in Nursing*, 2011, vol. 7, no. 6, pp. e219-e227.
3. BLOOM, B. S. – ENGELHART, M. D. – FURST, E. J. – HILL, W. H. – KRATHWOHL, D.R. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook* In Cognitive domain. New York : David McKay Company, 1956.
4. BRISTOL, T. J. – ZERWEKH, J. *Essentials of e-learning for nurse educators*. Philadelphia : Davis Company, 2011. 346 p.
5. KHALAILA, R. Simulation in nursing education. In *Nursing Education Today*, 2014, vol. 34, no. 2, pp. 252-258.
6. MARAN, N. R. – GLAVIN, J. R. 2003. Low- to high-fidelity simulation – a continuum of medical education? In *Medical Education*, 2003, vol. 37, Suppl. 1, pp. 22-28.

7. McCAUGHEY, C. S. – TRAYNOR, M. K. The role of simulation in nursing education. In *Nursing Education Today*, 2010, vol. 30, no. 8, pp. 827-832.
8. McGRATH, M. – LYNCH, C. – HOURICAN, S. From the simulation lab to the ward: preparing 4th year nursing students for the role of staff nurse. In *Clinical Simulation in Nursing*, 2012, vol. 8, no. 7, pp. e265-e272.
9. ONDRIOVÁ, I. a kol. *Vybrané kapitoly zo zdravotníckej etiky*. 1. Vyd. Prešov, 2015, 192 s. ISBN 978 – 80 -555 -1507 -6.
10. PALGUTOVÁ, M. *Systematizácia a kategorizácia foriem a metód ďalšieho profesijného vzdelávania zdravotných sestier*. [online]. [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1/.../Palgutová
11. SHIN, S. – PARK, J.H. – KIM, J.H.. Effectiveness of patient simulation in nursing education: a meta-analysis. In *Nursing Education Today*, 2015, vol. 35, no. 1, pp. 176-182.
12. SKIBA, D. J. – CONNORS, H. R. – JEFFRIES P. R. Information technologies and the transformation of nursing education. In *Nursing Outlook*, 2008, vol. 56, no. 5, pp. 225-230.
13. SOVÁRIOVÁ – SOÓSOVÁ, M., ZAMBORIOVÁ, M. *Význam integrácie simulačných metód do vzdelávania v študijnom programe ošetrovateľstvo – naratívny prehľad* In *Ošetrovateľstvo – teória- výskum-vzdelávanie*. 2016(6) ISSN 1338-6263.
14. TOSTERUD, R. – HEDELIN, B. – HALL-LORD, M. L. Nursing students' perceptions of high- and low-fidelity simulation used as learning methods. In *Nurse Education in Practice*, 2013, vol. 13, no. 4, pp. 262-270.

Kontaktní údaje

PhDr. Ľubomíra Lizáková, PhD.

Prešovská Univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, 08001 Prešov

Tel: +421 903144059

email: lubomira.lizakova@unipo.sk

TEACHING CHILDREN LITERATURE: LITERATURE, HISTORICAL, EDUCATIONAL CONTEXT IN THE FOLKTALES/FAIRY TALES ACROSS NATION

Imron Wakhid Harits, Stefan Chudy

Abstract

The notion of teaching children literature involves some of interconnected aspects. It cannot discuss separately, like the scaffolding some of the aspects intertwining and supporting each others. The aspects such literature, history, and education are essential in the teaching of children literature because discussing children literature is consequently discussing the symbol, figurative language, theme, setting, plot, tradition, literary history, biography history together with its pedagogical values. This paper examines the children literature interaction with historical and educational values as well as its literary devices. The observation probes the role of tradition and culture in the history of children literature across nation. It also depicts the process of the readers using their cultural and tradition experiences to engage with the children literature. The terms of engagement is derived from Nikolajeva cognitive criticism, it is the ways of readers how to understand the children literature from inside and outside communication.

Keywords: *children literature, literature, education, folktales/fairy tales across nation*

1. INTRODUCTION

Children literature and education have coined link because children literature is usually used as the media to convey the moral messages, to introduce the culture and tradition as well as the social history. While the children literature context distinguished within two focuses, readers and the text, the juxtaposition of both elements are unavoidable. The unequal of communication between the adult as the author and the children as the reader absolutely comes from their gap of world experiences and their social position. Children literature hereby should consider the reader requirements and capabilities. It is not a simple problem to know the reader requirements because the author must examine the thematic features and its subject- matter. The linguistic element is also one of the main considerations in children literature notion. Today the children literature is dominated by the picture book, it is the trend based on the readers' requirement. In the connection with the reader capabilities, the author cannot neglect the stage of children development skills. This psychological aspect will determine the complexity of the stories content. The stories for the children under 5 years are fully illustrated with a little bit sentences but above 5 years it could put more sentences on them. The adaptation and the transfer in children literature become the essential notion. It is a kind of the bridge to link the communicatory problem between the author and the reader.

Further, the cultural history of the society will affect to the children stories a lot. For instances, the society with its history of the royal family life will dominate the children stories from one generation to the next generation, thus in the next phase, the children stories will tell about the noble life of the king, queen, prince, and princess as well as their characters. The theme will deliver the ideas of the royal family problem such as the good princess, the wise king, the cruel queen, the brave prince, and so forth. On the other hand, the children stories that are not rooted from the royal society environment, they will take away from the noble, kingdom, and palace themes. The ordinary people in this case will be the hero and heroine in the children stories. The hard worked farmer, the tough young man, the smart

boy and girl, the diligent woman, the patient lady and so on usually will become the favorite themes for the children stories sourced from the common society. Then, related with the educated themes, the children stories have to teach the young generation with kindnesses such as giving motivation, teaching and sharing knowledge, learning the world, giving experiences, and teaching the kindness.

2. LITERATURE AND HISTORICAL CONTEXT OF CHILDREN LITERATURE

Particularly the folktales are rooted from the cultural experiences from each society then they narrate into the oral tradition forms. Legend, myth, fable and others are as the result of the social and cultural dialog, hence there will create the acculturation among the children around the world. During the process of the acculturation, the folktales/fairy tales are connected with the universal memes, Zipes (2006) called it as cultural transmission. Such as the Grimm tales have been transmitted in around the world with a lot of variants. Snow White and Seven Dwarfs, one of the Grimm tales has transformed in different perspective for example in Italy, entitled *The Crystal Casket* then in Celtic entitled *Gold-tree and Silver – tree*, and in Sicily entitled *Maria, the Wicked Stepmother and Seven Robbers*. If Zipes called the transmission, Barthes (1975) called as the “tranhistorical” and “transcultural”. It refers that the fairy tales transcend the historical and cultural boundaries.

The universal themes like it have been shown in the snow white could reconcile with the other specific culture in other nation. The theme are universal, there are recurring themes of beauty, vanity, conflicts of family, life and death, jealousy, to name but a few. These “representations of human plight” can be stated to be universal – indeed it would be hard to imagine a time or a culture where humans have not had to deal with such aspects of life. Although they are many folktales/fairy tales in the world but not all of them can survive till today. Only the folktales/fairy tales that can adapt with the universal and individual level can survive and retain its memes. The way to survive can be through many ways, like narrating, writing the tales, rewriting, and probably using the media adaptation such as the animation and movie. The process of transformation from oral tradition into written version, picture book till media adaptation is the process of cultural evolution. The variants cannot be avoided, but these variants make the enrichment of the folktales’ notion today. Some of the variants have been changed and modified or it is called revision (Zipes, Hasse, 2008).

3. SOCIAL CONSTRUCTIVISM IN EXPLORING THE TEACHING CHILDREN LITERATURE

Introducing the students with the children literature source packs especially the folktales/fairy tales engages with their reading experiences and other experiences (history, social, culture) such as their prior knowledge about the literary works like the stories. The students who have the prior knowledge and experiences dealt with some stories will be much easier to comprehend the story and could give much deeper analysis and criticism to the folktales/fairy tales. It is because the folktales/fairy tales from many different countries in Asia to Europe actually have the universal similarities. Perhaps some stories have their own uniqueness according to their own tradition, but the themes are similar, giving the moral messages to their posterity. In the process of teaching and learning in the children literature class, the engagement of some aspects like prior knowledge or schemata, experiences, and social environment as the basic of the social and historical background are needed to accomplish the aim of children literature learning. Thus, such all aspects are used to reconstruct the students’ knowledge to gain the success of children literature appreciation. This theory is best known as the constructivism theory.

The constructivism is an extensive approach that includes the theories developed from the cognitive tradition and the socially – psychologically – interactionistic point of view

(Vermeersch in Dostal, 2005,p.48). This theory is connected with the social experiences and human behavior and focusing the active role of the subject to cognize the world. For the constructivist the learning perspective is the changing of meaning according to pupil's experiences. Then the learners will create the new ideas in learning based on the previous knowledge. The constructivism, which uses the learner's environment which influences him/her is one way to solve such problem in children literature class. This term is suggested by Piaget (1926), Anderson (1977) then it spread out as the main theory in learning. Piaget advocates the child development and learning in the process of constructivism, he is eventually not the social constructivist, but his idea has given much inspiration to the social constructivism in the following era. The next constructivism after Piaget is much more emphasizing in the social context and culture or called social constructivism. The constructivist such as Vigotsky, Bruner, and Bandura employed the social context as the main idea in their theory. Social constructivist theory emphasizes the importance of culture and context in understanding what is experienced in the wider community and in constructing knowledge built on this understanding (Derry, 1999;McMahon, 1997 in Pritchard and Wollard, 2010,p.7)

In constructivist point of view, learners' environment will be the focus in the learning process together with their experiences, and knowledge. "...an activity and development of a learner gets into the center of attention (Juvova, Chudy, Neumeister, Plischke, Kvintova, p.2). Constructivism itself can be defined as learner conceptions of knowledge are derived from a meaning-making search in which learners engage in a process of constructing individual interpretations of their experiences (Applefield, Huber, Moallem, p.6). Then, Desforjes looks the constructivism from the different point of view because he probes the constructivism from the process of mental in human's mind or it is called cognitive constructivism (Piaget). He suggests that constructivist should identifying learner's existing schemata and then arranging experiences that challenge those schemata and that provoke the construction of more advanced intellectual structures (p.71). Its intellectual structure relates with the students schemata or their prior knowledge for one topic of discussion and develop the new knowledge on it. Thus, the use of prior knowledge (schemata) will support the students while they attempt to solve the problem in learning process. The teacher can help his/her students to recall their prior knowledge to comprehend one topic in the classroom. According to Byrness (1996) "Schemata serve several functions in learning: categorizing, remembering, comprehending and problem solving." First, schemata or prior knowledge links categorize our experiences more efficiently for processing. This categorization of information facilitates the processes of remembrance (recall), and comprehension (understanding), all of which make problem solving more productive"

According to the definition of constructivism above, there are two main stream of constructivism principles, (1) knowledge is not passively received but actively built up by the cognizing subject; (2) the function of cognition is adaptive and serves the organization of the experiential world, not the discovery of ontological reality (Husen, Postlethweite, P.114). For the first principle, it needs the mutual interrelation between the learner and the teacher. Both of them must be active in the learning process, and the teacher is as the facilitator to trigger and explore to optimize learners' competence. Here, the learners do not only react to experience, but they reflect on it, and theorize it, developing mental structures or schemata for understanding it (Desforjes, p.69). While, the second principle, in learning process it requires the contextual experience and social environment that support the learning process to get the aim of learning.

Based on the constructivist theory of learning, the following three basic concepts can be distinguished (Siebert, 1999):

1. Learning is the reflection of teaching – constructivism does not admit the fact that the

self-realization can be determined, instructed, and informed from the surrounding environment.

2. Learning is an adoption of reality – the learner’s own activity is emphasized, however it attributes cognitive openness to reality and is based on a single representative model.
3. Learning is an autonomously controlled cognitive system, which interacts with its own conditions, this differentiates and modifies the independence of its own structure. This is a radically constructivist thesis.

Constructivism is definitely relevant with the teaching children literature in the classroom. This method empowers the learners’ real world experiences and social as well as cultural context of content. This method hereby appreciates the different perspective from the learners. These principles enable the learners’ giving their opinions from the different point of views according to their experiences and their prior knowledge (schemata). It fits with the children literature teaching principles. During literary works could analyze and criticize using the different perspectives and theories, both intrinsically and extrinsically, the use of constructivism as the learning strategy will support the learners’ understanding of the whole content of literary works and gives the different way in literary criticism.

Practicing constructivism in the teaching process in the class must apply the active and meaningful learning process. It must be student- centered, while the teacher as the facilitator during the learning process. The learners use their prior knowledge to link with the new ideas. It is according to Ausubel (1968) “To learn meaningfully, students must relate new knowledge (concepts and propositions) to what they already know.” The prior knowledge linkages or schemata are very important aspect in constructivism based learning. Because the schemata affect the process of acquiring the new information of the learners. Leinhardt (1992 in Tan et. al. 2003) states it is also true that prior knowledge can inhibit or interfere with our acquisition of new information. Schemata is growth from time to time, it is not stagnant things. While the information is received thus moment by moment the schemata will be developed.

Schemata are very effective instrument to comprehending the topic of learning. Using schemata, it could effectively obtain the new perception of the knowledge. Further, in the process of acquiring the new knowledge, schemata select the incoming information then it is organized in the human mind. While the learner needs to engage and interpret the new idea of knowledge, he/she just makes a recall. The schemata is a kind of mental process where it there is a lot of incoming information, it will be enrich and enable the learners to recall the knowledge when they attempt to integrating and assimilating with the new materials.

4. THE COGNITIVE CRITICISM: SOCIAL KNOWLEDGE AND VICARIOUS EXPERIENCES OF STORY LEARNING

The children literature obviously is used as the media in teaching and conveyed the moral, cultural and historical values to the readers. Children literature notion studies many aspects of art as its salient element in literature such as motif, metaphor, symbol and illustration as well as its socio – cultural and historical background that accompany the children literature. Learning children literature employs two consequences first it is as the mirror, where the readers reflect themselves in the story and through the characters in the folktales/fairy tales. Or, it is as the window, it means that the children literature uses as the gate for exploring the world and searching their own experiences in acquaintance with the social, cultural and tradition. Nikolajeva remarked (2014) It is trivial to state that children literature’s has throughout history been employed as an educational vehicle (p.2).Not only in the didactic but also in the education domain in general, the children literature has given myriad contribution for educational values such as searching of national identity, cultural awareness, and moral.

On the other hand, in children literature, we also learn other aspects connected with education such as psychology of education based on the characters of the story and its conflicts. The vicarious experiences as the effect of psychology are one of the concerns in education. While the focus of the literary folktales/fairy tales somehow is different with education otherwise it could be unified. The literary folktales/fairy tales emphasizes on the text research and the education purpose definitely stresses on the readers. Then, should the didactic and text split? Surely it is silly idea to split both because each of them supports each other in the way of education, while the readers analyze and probe some important points they have to investigate some literary aspect in children literature.

The communication in children literature is imbalance if it refers to the author context and its relationship with the readers. This notion has some implications connected with the educational dimension in children literature. For example one of the Perrault fairy tales, *Little Red Riding Hood*, it has been adapted in some versions because of the readers consideration. It is too subversive for the children and show up the sexuality. In one parts of this fairy tale, the girl was asked to have the striptease dance by the wolf. It is inappropriate part that in the forthcoming issue was modified. In line with the relationship between the author and the reader in children literature Nikolajeva (2003) stated that one of the essential characteristics of children's literature is the cognitive gap between the adult and the child reader pinpointed through the widely accepted concepts of single, double, and dual address (p.6). The children literature hereby pops up the reflexive question, what is being told? and how is told? These two questions indicate two different points. First it focuses the reader context, the author has to consider the age and level of reader's cognitive ability. The cognitive theory from Piaget could be used as the consideration while the works are written. Then, the second question stresses on the narrative aspects such as characterization, symbol, and metaphor as well as the socio – cultural background and history of folktales/fairy tales.

Further Nikolajeva (2014) suggested the concept of the engagement in the teaching and learning of children literature. Her concept is closely linked with the cognitive and emotional aspects of the children literature readers, it is not merely what they understood from the story but it has the connection with an aesthetic pleasure that the readers got from the children literature texts. The engagement itself carries out within two types, the comprehension and the response. This is originated from the Cognitive theory from Skinner about the interconnection of stimulus-response- reinforcement. The comprehension according to Nikolajeva (2014) involves the ability to make meaning of texts on the level of contents. While the response refers to readers' reaction toward the provoked or unintentional encounter with the text; a signal that the reader has received the message (p.2). The cognitive theory thus emphasizes on the interaction between the readers and works of children literature as well as the text construction.

The cognitive criticism theory from Nikolajeva is derived from the social constructivist theory in which the works of children literature construct the human cognition through some of the phenomena. The vicarious experiences are the essential point in this cognitive theory. The perception, attention, empathy, memory, reasoning, decision – making, language and learning are some phenomena that have to observed and examined in cognitive theory. Shortly the cognitive criticism is way of thinking about literature (Stockwell, 2002, Nikolajeva, 2014). Being the cognitive criticism closely related with the social constructivism, the use of the factual experiences (schemata) and knowledge as well to reconstruct or engage the works of children literature are needed. The social knowledge and experiences of the readers are the key element to comprehend the texts. Such as in some of folktales/ fairy tales from Czech and Slovenia, there were almost all of them show the relationship between the ordinary people (gardener, fisherman, farmer, merchant) married with the noble man (King, Prince, Queen, princess). This story background could be understood through the social knowledge and experiences of the readers. It is interconnected with their history of the country. Czech and Slovenia were under Hapsburg

Empire for hundreds year and it has implications to their folktales/ fairy tales. They do not have the long royal tradition because both countries were only part of the huge empire in Europe.

5. CONCLUSION

Finally, teaching children literature obviously is not the simple problem in the learning process. Teaching literature needs some of comprehensions in acquaintance with some contexts, such as literary itself such as the comprehending of symbol and other figurative languages, history for example the literary history and biography history, and the education. Nikolajeva thus suggests the cognitive criticism to unify all of context point of view in children literature. She is not merely advocates the psychological approach to criticize the children literature but also the social constructivism for an instance through some of reader's experiences to comprehend the children literature.

Bibliography:

1. Desforjes, Charles in Bob Moon eta als.(ed).2000. *Routledge International Companion to Education*. London: Routledge
2. Dixon – Kennedy, Mike. (1998).*Encyclopedia of Russia and Slavic: Myth and Legend*. California: ABC- CLIO Inc.
3. Dostal,Jiri.(2015). *Inquiry –Based Instruction*. Olomouc: Univerzita Palakheho
4. Gray, Louis Herbert. (1918). *The Mythology of All Races*. Boston: Marshall John Company
5. Grenby, M. 2004. *Children Literature*. Edinburg: Edinburg University Press.
6. Nikolajeva, Maria. (2014).*Reading for Learning*. Amsterdam: John Benjamin Publishing company
7. Nikolajeva, Maria. Beyond The Grammar of Story, or How Can Children Literature Criticism Benefit from Narrative Theory? *Children's Literature Association Quarterly*, Volume 28, Number 1, Spring 2003, pp. 5-16. DOI: 10.1353/chq.0.1702
8. O'Sullivan, Emer. (2005). *Comparative Children Literature*. London: Routledge
9. Pritchard, Allen, John Woollard. (2010). *Psychology in The Classroom: Constructivism and Social Learning*. New York: Routledge
10. Zipes, Jack (1987) Fairy Tales as A Myth.*Children Literature Association Quarterly*. Pp.107-110. Proceeding

Contact:

Imron Harits, M.Pd

Institute on Education and Social Studies University Palacky Olomouc

Zizkovo Namesti, 5, 77140 Olomouc, Czech Republic

imronwakhidharits@gmail.com, +420776193459

ISBN 978-80-87952-16-0

vol. VI., 2016

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.

