Recenzovaný sborník příspěvků
vědecké konference s mezinárodní účastí

# Sapere Aude 2013

## POZITIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE

vol. III.

25. – 29. března 2013

Hradec Králové, Česká republika

Sapere Aude

**Záštita konference | Conference Patronage**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

**Hlavní partner konference | Conference Partner:**
Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky

**Mediální partner konference | Media Patronage:**
Internetový portál Česká škola

**Odborné sekce konference | Conference Sessions:**

Pedagogický výzkum | Pedagogy Research
Školství v sociálním kontextu | Education in social context
Evropské dimenze | European dimension
Historicko-pedagogické souvislosti | Education and History
Vzdělávání ve školním a mimoškolním prostředí | Education with (non)school background
Pedagogicko-psychologické otázky vzdělávání | Education, pedagogy and psychology
Psychologické způsobilosti | Psychology Qualification

**Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:**

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

**ISBN 978-80-905243-6-1**

**Upozornění | Warning:**

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

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661312

European Textbook Track Number (ETTN): 085-13-13021-04-1

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

Reviewed Proceedings of the
International Scientific Conference on

# Sapere Aude 2013

## POSITIVE EDUCATION AND PSYCHOLOGY

vol. III.

March 25 – 29, 2013

Hradec Králové, The Czech Republic

Sapere Aude

# Obsah | Table of Contents


**I. PEDAGOGICKÝ VÝZKUM | PEDAGOGY RESEARCH**

INOVACE VÝUKY PŘEDMĚTU KOVOVÉ A DŘEVĚNÉ MATERIÁLY 8
*Anna Benešová, Jan Vaněrek, Petra Kejha*

TAK JAK VNÍMÁ ŠKOLU ON, VNÍMÁM ROVNĚŽ I JÁ ANEB ANALÝZA NÁZORŮ A POSTOJŮ ROMSKÝCH ŽÁKŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ 11
*Martin Kaleja, Radek Krpec*

PUPILS WITH MENTAL HANDICAP IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION 23
*Eva Zezulková*

STUDENTS' ATTITUDES TO ELECTRONIC TEXTBOOK IN ESP CLASSES 37
*Aušra Stepanovienė*

QUALITY MANAGEMENT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING 42
*Martin Podařil, Roman Hrmo*

VPLYV PLNENIA ŠKOLSKÝCH PODMIENOK NA VZDELÁVACIE VÝSLEDKY ŽIAKOV S ADD/ADHD 49
*Lucia Tóthová*

HALLIWICKOVÁ METÓDA PLÁVANIA 59
*Bohuslav Stupák*

ZAKOTVENÁ TEÓRIA O SPOLUPRÁCI UČITEĽOV NA PRÍPRAVE ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU 67
*Rita Kováčová*

**II. ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU | EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT**

SYSTÉM VZDELÁVANIA PEDAGÓGOV V KONTEXTE SÚČASNÝCH SPOLOČENSKÝCH ZMIEN 78
*Veronika Mazalánová*

ADDRESSING IN ACADEMIC SETTING – STUDENTS´ PREFERENCES 87
*Pavla Chejnová*

POŇATIE PRÍPRAVY A PROFESIE UČITEĽA V MEDZINÁRODNEJ KOMPARÁCII 94
*Andrea Poliaková*

LITERATURA JAKO JEDEN Z PROSTŘEDKŮ INTEGRACE 103
*Marie Opálková*

**III. EVROPSKÉ DIMENZE | EUROPEAN DIMENSION**

CYBER BULLYING – INAPPROPRIATE ADOLESCENT BEHAVIOUR IN THE 21ST CENTURY 114
*Katarína Hollá*

VÝZNAM ODBORNÉHO VZDELÁVANIA A PRÍPRAVY PRE PODMIENKY PRACOVNÉHO TRHU V KRAJINÁCH OECD 123
*Jana Petnuchová, Roman Hrmo*

VYBRANÉ TRENDY V POLITIKE VZDELÁVANIA 131
*Veronika Mazalánová*

KURIKULÁRNE DOKUMENTY V PREDMETE MATEMATIKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII NA SLOVENSKU A V ÍRSKU 138
*Martina Drobná*

**IV. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | EDUCATION AND HISTORY**

ÚLOHA VEŘEJNÉ OSVĚTOVÉ SLUŽBY A KURATORIA PRO VÝCHOVU MLÁDEŽE VE VZDĚLÁVÁNÍ V OBDOBÍ PROTEKTORÁTU ČECHY A MORAVA 148
*Věra Zelenková*

SEVERAL COMMENTS ON THE RELATION BETWEEN THE MUSIC THEORY ANALYSIS AND ZICH´S THEORY OF INTERPRETATION 157
*Jiří Bezděk, Romana Feiferlíková*

PERSPEKTIVY A KONCEPCE PŘÍRODOVĚDNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ 167
*Jindřiška Svobodová*

VARIABILITA HUDOBNÉHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE VÝVOJA UMELECKÉHO A UMELECKO-PEDAGOGICKÉHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V OBDOBÍ ROKOV 1918-2008 172
*Janka Kupková*

**V. VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ | EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND**

CIZÍ JAZYK JAKO SOUČÁST PROFESIONÁLNÍ PŘÍPRAVY NA VYKONÁVÁNÍ POVOLÁNÍ 180
*Anna Horňáková*

POČÍTAČOM PODPOROVANÁ VÝUČBA HUDOBNEJ VÝCHOVY AKO PREDMET KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV HUDBY 187
*Pavol Brezina*

SOCIOLINGVISTICKÁ KOMPETENCE VE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA PRO PROFESNÍ ÚČELY (VÝSTUPY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ) 193
*Tomislav Potocký*

INOVATÍVNE PRÍSTUPY ROZVÍJANIA HUDOBNÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY 200
*Zuzana Rybaričová*

BULVÁR AKO STRÁŽCA KONZERVATÍVNEJ MORÁLKY HYPERBOLIZÁCIA AKO NÁSTROJ PRI VÝCHOVE BUDÚCICH NOVINÁROV 207
*Martin Kasarda*

GARDNEROVA TEORIE VÍCENÁSOBNÉ INTELIGENCE A ŽÁKOVA KONSTRUKCE MATEMATICKÝCH POZNATKŮ 213
*Dagmar Kocichová*

"SUIT THE ACTION TO THE WORD, THE WORD TO THE ACTION": TEACHING SHAKESPEAREAN DRAMA 217
*Ivona Mišterová*

PODPORA NADANÝCH ŽÁKŮ V ÚSTECKÉ KRAJI 227
*Stanislava Hachová*

INTEGRÁCIA OBSAHU PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA S PODPOROU DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ 237
*Lucia Ficová, Katarína Žilková, Jana Majerčíková*

ROZVÍJANIE TVORIVOSTI NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH PROSTREDNÍCTVOM MYŠLIENKOVÝCH MÁP 244
*Dominika Doktorová*

REALIZÁCIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA V PEDAGOGICKEJ PRAXI 254
*Darina Orbánová, Ľudmila Velichová*

VÝZNAM POHYBOVÝCH AKTIVÍT U SENIOROV 261
*Drahomíra Gracová*

UNIVERZITY TRETIEHO VEKU A ICH PÔSOBNOSŤ NA ÚZEMÍ MESTA KOŠICE 272
*Michaela Šuľová*

TEXTY LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO PROSTŘEDEK PRO ROZVÍJENÍ POZITIVNÍCH HODNOT U ŽÁKŮ 282
*Pavlína Lišovská*

MOŽNOSTI A SPÔSOBY HODNOTENIA ŽIAKOV NA HODINÁCH HUDOBNEJ VÝCHOVY 290
*Oľga Pappová*

KRITÉRIA VÝBĚRU VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARU PRO VÝUKU PSANÍ NA KLÁVESNICI Z POHLEDU ŠKOLY 296
*Iva Mádlová*

MODERNÉ TECHNOLÓGIE VO VZDELÁVANÍ NA TECHNICKÝCH UNIVERZITÁCH 300
*Mária Pálušová*

UTVÁRANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ 304
*Janette Gubricová*

**VI. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ | EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

TVORIVOSŤ V EDUKAČNEJ ČINNOSTI UČITEĽA 313
*Zdenka Uherová*

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF DOCTORAL STUDENTS 321
*Jarmila Škrinárová, Dana Horváthová, Jolana Gubalová*

EFEKTIVITA HIPOTERAPIE. PREHĽAD AKTUÁLNYCH VÝSKUMOV 331
*Michal Čerešník, Michaela Hanusová*

AKTUÁLNE PROBLÉMY INTEGRÁCIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH 341
*Viktor Gatial*

TEACHING ENGLISH TO LEARNERS WITH ADD/ADHD 359
*Jana Vernarcová*

VYUŽITIE ARGUMENTÁCIE VO VZDELÁVANÍ 364
*Lenka Drobková*

THE EGOIDENTITY STATUSES IN ADOLESCENCE 373
*Peter Selvek*

ŠIKANA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ 379
*Lucia Škrivánková*

EDUTAINTMENT A SERIOUS GAMES – VYUŽITIE DIGITÁLNYCH HIER VO VZDELÁVACOM PROCESE 387
*Martin Stropko*

MULTIKULTURALITA V UČITEĽSKEJ PROFESII 397
*Jana Šurmáneková*

MORFOLOGICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ U DĚTÍ S RIZIKEM DYSLEXIE – TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO ZÁJMU 407
*Tereza Kučerová*

PAINTIGN CLASS FOR STUDENTS OF FACULTY OF ARCHITECTUR 415
*Maria Kuc*

SUICIDÁLNE SPRÁVANIE DETÍ A ADOLESCENTOV AKO DÔSLEDOK ŠIKANY A KYBERŠIKANY 421
*Štefánia Ferková*

UČEBNÉ ŠTÝLY ŽIAKOV A ICH VPLYV NA ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ 429
*Soňa Grofčíková*

DIVERSITY IN PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AIMED ON CHOSEN DIAGNOSTIC APPROACHES 439
*Michal Sedláček, Denisa Gunišová, Ľubomíra Brajerová, Miroslav Tvrdík*

POSSIBILITIES OF TEAM TEACHING IN ECONOMIC EDUCATION 446
*Ľudmila Velichová, Darina Orbánová*

KOMPETENCE UČITELE V NÁROČNÝCH PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH 451
*Margareta Garabiková Pártlová, Zuzana Bílková*

CRITICAL THINKING - AUTONOMOUS LEARNING AND METACOGNITIVE STRATEGIES ESSENTIALS IN ESP CLASS 458
*Pirsl Danica, Galina Sazhko, Pirsl Tea*

**VII. PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI | PSYCHOLOGY QUALIFICATION**

THE RATE OF BURNOUT AMONG TEACHERS, DEPENDING ON THEIR ABILITY TO CREATE A COGNITIVE STRUCTURE 468
*Andrea Baranovská*

SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK AKO SÚČASŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV A UČITELIEK 474
*Miroslava Lemešová*

ROZVÍJANIE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV A UČITELIEK V RÁMCI PEDAGOGICKEJ PRAXE 482
*Lenka Sokolová*

TVORBA A OVEROVANIE METODIKY NA ZISŤOVANIE PREJAVOV SPRÁVANIA NA PRACOVISKU A PROBLÉMOVÝCH OSOBNOSTNÝCH ČŔT U SESTIER 491
*Zuzana Rojková*

SELECTED PERSONALITY TRAITS OF YOUNG PEOPLE RELATED TO QUALITY OF EXPERIENCING THEIR RELATIONSHIOS AND LIFE 501
*Zuzana Mičková*

# PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

# PEDAGOGY RESEARCH

# INOVACE VÝUKY PŘEDMĚTU KOVOVÉ A DŘEVĚNÉ MATERIÁLY

# THE INOVATION OF THE SUBJECT METALLIC AND WOODEN MATERIALS

*Anna Benešová, Jan Vaněrek, Petra Kejha*

**Abstrakt**

Předmět BJ08 – Kovové a dřevěné materiály je určen pro studenty třetího ročníku bakalářského studijního programu oboru Stavebně materiálové inženýrství na Stavební fakultě Vysokého učení technického v Brně. V rámci výuky jsou studenti seznámeni se základními vlastnostmi rostlého dřeva, materiálů na bázi dřeva a kovových materiálu (zejména stavebních ocelí) relevantními pro využití ve stavebnictví a způsoby jejich stanovení dle příslušných platných norem. Inovace předmětu spočívala ve sjednocení náplně cvičení a rozšíření výuky o podstatné zkoušky rostlého dřeva upraveného impregnací a/nebo nátěrem ke zvýšení jeho trvanlivosti.

***Klíčová slova:*** *inovace, kovové a dřevěné materiály, stavební materiály, ochrana dřeva*

**Abstract**

Subject *BJ08 – Metallic and wooden materials* is designed for students attending the third year of bachelor's study program with the subject area Building material engineering of Faculty of Civil Engineering on the Brno University of Technology. The listeners of this subject get basic knowledge about the relevant characteristic of solid wood, wood-based and metallic materials (especially the structural steel), that are utilized in the construction industry, and the determination of this characteristics according to appropriate and applicable standards. The innovation of the subject lies in unification of the practices content and its extension with the examination of the impregnated and/or coated solid wood durability.

***Key words:*** *innovation, metallic and wooden materials, building materials, wood protection*

## 1 ÚVOD

Dosažený stupeň a typ vzdělání významně ovlivňuje konkurenceschopnost jednice na trhu práce. Vzdělání v technickém oboru je v dnešní době žádanou komoditou a absolventi terciárního stupně vzdělání v těchto oborech nachází široké uplatnění. Z tohoto důvodu je ovšem nutné při zpracování podkladů pro výuku sledovat nejnovější trendy ve vývoji daného oboru, zejména jedná-li se o technologické novinky a vývoj progresivních materiálů. Inovace odborných předmětů v návaznosti na technologické a sociální změny zajistí adaptabilitu studentů při vstupu do pracovního procesu [1].

V rámci bakalářského studijního programu *Stavební inženýrství* na Stavební fakultě Vysokého učení technického v Brně si studenti druhého ročníku volí obor studia. Obor *Stavebně materiálové inženýrství* svým zaměřením poskytuje posluchačům zevrubné znalosti o historických i moderních stavebních materiálech, jejich fyzikálních a mechanických vlastnostech a způsobu stanovení základních i speciálních charakteristik v souladu s platnými normami i s využitím nejnovějších technologických postupů.

Obsahová náplň předmětů navazujícího magisterského studia má pak za úkol prohloubit znalosti získané v průběhu bakalářského studia praktickou aplikací při řešení problematik

trvanlivosti stavebních materiálu a technologie jejich sanace. Souběžně se posluchači seznamují s postupy a systémy týkajícími se řízení výrobních závodů a produktové certifikace.

# 2 VÝUKA PŘEDMĚTU KOVOVÉ A DŘEVĚNÉ MATERIÁLY

Předmět Kovové a dřevěné materiály je zařazen do letního semestru třetího ročníku, jelikož v této fázi studia mají již posluchači znalosti o technologii výroby a fyzikálních a mechanických vlastnostech základních stavebních materiálů anorganického původu – maltovinách, keramice a prostém betonu. Na získané dovednosti v oblasti technologie výroby prostého betonu navazuje část náplně přednášek a cvičení týkající se kovových materiálů, která popisuje vlastnosti a zkoušení stavebních ocelí užívaných při vytváření monolitických a montovaných železobetonových konstrukcí.

Převážná část náplně předmětu je zaměřena na problematiku dřevěných stavebních materiálů. Cvičení této části náplně předmětu jsou koncipována tak, aby obsáhla popis všech zásadních fyzikálních a mechanických vlastností rostlého dřeva a kompozitů na bázi dřeva. Cvičení jsou vždy rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část seznámí studenty s důležitostí a průběhem zkoušení vybrané charakteristiky, v praktické části si pak posluchači sami vyzkouší stanovení této charakteristiky na zkušebních vzorcích několika typů dřevin. Z každého cvičení je odevzdáván protokol, ve kterém je provedeno porovnání vlastnosti v závislosti na typu dřeviny. Součástí této části osnovy cvičení je rovněž zkoušení aglomerovaných desek – nejčastějšího způsobu užití kompozitů na bázi dřeva.

Důležitost tohoto předmětu spočívá zejména ve skutečnosti, že rostlé dřevo je díky svým unikátním vlastnostem jedním z nejpoužívanějších stavebních materiálů, se kterým se v praxi setkáváme a je vhodné pro všechny typy konstrukčních systémů a prvků. Znalost chování tohoto materiálu při působení okolního prostředí a dovednosti v problematice jeho pravidelné údržby adekvátními prostředky prodlužujícími jeho životnost přinášejí studentům schopnost orientovat se v sortimentu produktů na trhu při výběru vhodného typu materiálu pro vybraný typ stavební konstrukce.

# 3 INOVACE NÁPLNĚ PŘEDMĚTU KOVOVÉ A DŘEVĚNÉ MATERIÁLY

Inovace předmětu probíhala v několika fázích. V první fázi byla sjednocena výuka jednotlivých cvičení vytvořením interaktivních prezentací, které zajišťují unifikovaný průběh cvičení. Implementace prezentací do výuky vytvořila prostor pro jejich souběžnou úpravu a umožnila rozšířit výklad metodiky stanovení jednotlivých fyzikálních a mechanických charakteristik o ukázky stavebních konstrukcí poškozených různými typy namáhání.

Pro zápis a vyhodnocení praktických částí cvičení byly vytvořeny *Zápisové a výpočtové listy*, které si každý týden studenti stahují z webových stránek Ústavu technologie stavebních hmot a dílců, a které po vyplnění vkládají do vlastních protokolů o vykonaných zkouškách.

Vzhledem k tomu, že u většiny zkoušek je nutné připravovat zkušební tělesa sušením nebo aklimatizací v definovaném prostředí a pro některá cvičení je rovněž nutné připravit chemikálie (zkouška navlhavosti, stanovení hloubky impregnace), byl souběžně sestaven i *Souhrn přípravných prací vyučujících*. V tomto dokumentu jsou shrnuty veškeré přípravné práce, které je nutno vykonat před započetím každého cvičení včetně předpokládaných dokončovacích prací (sušení zkušebních těles pro stanovení vlhkosti apod.)

Poslední fází inovace předmětu Kovové a dřevné materiály bylo rozšíření výuky o zkoušení rostlého dřeva ošetřeného impregnací a/nebo nátěrem. Dosud byl v rámci výuky prováděn pouze jeden typ úpravy – vakuová impregnace a stanovení její hloubky. Vzhledem ke skutečnosti, že ošetřování a údržba dřeva mají markantní vliv na jeho životnost, zavedení zkoušení kvality provádění těchto technologií bylo logickým krokem, který zajistí návaznost na aspekty praktického užití dřeva ve stavebních konstrukcích. Společně s návrhem praktického cvičení, který zahrnuje zkoušení kvality provedení ošetření u jednodruhového zkušebního tělesa dle příslušných evropských standardů, byla vytvořena prezentace k teoretické části cvičení zaměřená na popis jednotlivých typů ošetřujících látek.

Ošetřování dřeva je důležitý proces vzhledem k širokému využití tohoto materiálu a jeho vysoké citlivosti vůči okolnímu prostředí (vizuální a objemové změny vlivem vlhkosti nebo ultrafialového záření, žár, biodegradace). Zkoušení kvality provedení impregnace a nátěrů jsou proto zásadní pro hodnocení předpokládané trvanlivosti dřevěných konstrukcí. Studenti jsou v průběhu tohoto cvičení obeznámeni s důvody a způsoby ochrany dřeva – fyzikálními a chemickými - a s typy ošetřujících látek a technologií jejího provádění.

V rámci cvičení jsou podrobněji rozebrány technologie ošetření dřevěných konstrukcí chemickými impregnačními prostředky – impregnace, nástřiky a nátěry - k zabránění degradace vlivem biologických škůdců, tedy insekticidy a fungicidy, a zásadami označování těchto prostředků v závislosti na subjektu účinku. Zároveň jsou studenti obeznámeni s rozdíly v ošetřování interiérových a exteriérových konstrukcí.

Zvláštní pozornost je pak věnována lakům a nátěrům se specifickými ochrannými vlastnostmi a jejich užití v závislosti na typu konstrukce. V této části jsou informativně popsány ochranné prostředky protipožární a možnosti kombinace ochranných prostředků s UV filtrem.

# 4 ZÁVĚR

Předmět BJ08 – Kovové a dřevěné materiály poskytuje studentům základní znalosti, které budou velmi přínosné při praktické aplikaci těchto materiálu ve stavebních konstrukcích. Inovace předmětu zajistí rozšíření těchto znalosti o stanovení kvality ošetření rostlého dřeva, které je klíčovým ukazatelem trvanlivosti tohoto materiálu.

Znalosti získané inovací vybraného předmětu, zejména pak implementací zkoušení kvality provedení ošetření dřeva a teoretických podkladů k tomuto cvičení, budou pro posluchače důležité z hlediska dalšího studia a uplatnění v praxi, neboť ošetřující látky jsou velmi často užívány i při sanaci a rekonstrukci dřevěných konstrukcí s překročenou životností. Vzhledem ke skutečnosti, že v navazujících předmětech je trvanlivost a sanování rostlého dřeva, i přes jeho široké uplatnění při vytváření stavebních konstrukcí, probíráno jen okrajově, je rozšíření výuky o tuto problematiku velice potřebným krokem poskytujícím posluchačům doplnění požadovaných znalostí ve zvoleném oboru studia.

**Použitá literatura**


1. PRUDKÝ, L., PABIAN, P., ŠIMA, K. *Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*.1. vydání. Praha: Grada publishing a.s., 2010, 128 s., ISBN 978-80-247-3009-7
2. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání,* 1. vydání. Praha: Grada publishing a.s., 2008, 160 s., ISBN 978-80-247-1770-8
3. VANĚREK, J. a KOL., *Kovové a dřevěné materiály*. Studijní opory pro studijní program stavební inženýrství, Vysoké učení technické v Brně, Brno, 2006
4. PTÁČEK, P. *Ochrana dřeva.* 1. Vydání. Praha: Grada publishing a.s., 2009, 96 s., ISBN 978-80-247-1950-4

5. SVOBODA, L., *Stavební hmoty.* Bratislava : JAGA GROUP, s.r.o., 2007, ISBN 978-80-8076-057-1
6. *Současné fungicidy a insekticidy*, dostupné na Internetu: [http://drevari.humlak.cz/data_web/Data_skola/HUdreva/8.pdf]
7. *Rady pro nátěry dřeva*, dostupné na Internetu: [http://www.stavebninyberanek.cz/stranky/stavebniny-beranek/poradna/tipy-a-triky/rady-pro-natery-dreva]

**Výzkumný záměr, projekt**
Tento článek vznikl za finanční podpory projektu Fondu rozvoje vysokých škol FRVŠ č. 491/2013 *Inovace předmětu BJ08 – Kovové a dřevěné materiály*.

**Kontaktní údaje**
Ing. Anna Benešová
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební
Veveří 331/95, 602 00 Brno
Tel: 541 147 522
email: benesova.a@fce.vutbr.cz

Ing. Jan Vaněrek, Ph.D.
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební
Veveří 331/95, 602 00 Brno
Tel: 541 147 514
email: vanerek.j@fce.vutbr.cz

Ing. Petra Kejha
Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební
Veveří 331/95, 602 00 Brno
Tel: 541 147 522
email: kejha.p@fce.vutbr.cz

# TAK JAK VNÍMÁ ŠKOLU ON, VNÍMÁM ROVNĚŽ I JÁ ANEB ANALÝZA NÁZORŮ A POSTOJŮ ROMSKÝCH ŽÁKŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

# I TAKE SCHOOL THE SAME WAY AS HE DOES IT - ANALYSIS OF THE OPINIONS AND ATTITUDES OF ROMANI PUPILS TO SCHOOLING

*Martin Kaleja, Radek Krpec*

**Abstrakt**

Předložená studie se zabývá vybranými otázkami souvisejícími se vzděláváním romských žáků 2. stupně základních škol. Interpretuje názory a postoje těchto žáků, ty jsou pak kvantitativně zpracovány. Studie poukazuje na to, zda mezi názory a postoji žáků v daných výzkumných dimenzích existují určité vazby. Příspěvek tak poukazuje na specifické výzkumné oblasti týkající se vzdělávání romských žáků.

***Klíčová slova:*** *romský žák, názory a postoje, vzdělávání, základní škola.*

**Abstract**

The present study deals with some issues related to the education of Romani pupils within ISCED2 school level in the Czech Republic. It presents opinions and attitudes of the pupils. The empirical results are processed quantitatively and implemented in the research relationship comparison. The text also can show us a new way how to make research focused on some key pedagogical and psychological constructs regarding to the education/schooling values.

***Key words:*** *Romani pupil, opinions and attitudes, schooling, primary school.*

## ÚVOD

Obecně se má za to, že romští žáci ve srovnání s žáky většinové společnosti přistupují ke vzdělávání zcela odlišně. Diskutuje se tom, zda vůbec lidé romského etnika považují vzdělání za hodnotu. Tyto diskuze však nemají jasné a pregnantně doložené vědecké základy. Kaleja (2013) ve své studii zdůrazňuje, že otázky související s hodnotovými konstrukty v oblasti vzdělávání si žádají propracovanější pedagogickou a ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami speciálně pedagogickou výzkumnou orientaci. Otázka vzdělávání s sebou nese mnoho vzájemně prolínající se determinantů, jež žádají výzkumné třídění. Proto prosté diskuze, o tom, zda žáci romského etnika vnímají vzdělávání (či vzdělání) jako hodnotu, jsou vágní. V našem příspěvku jsme se zaměřili na názory a postoje těchto žáků k vybraným otázkám vzdělávání.

## ROMSKÝ ŽÁK V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

Mapování sociální exkluze v podmínkách České republiky probíhá nepřetržitě. *Agentura pro sociální začleňování* je nástrojem Vlády ČR k zajištění podpory v procesu sociální integrace. Již v roce 2006 GAC, spol. s r. o. (2006) provedla sociologickou studii zaměřenou na fenomén sociální exkluze. V ní se uvádí, že v daném roce existovalo přibližně 310 takových lokalit a již dnes je známo, že toto číslo je pouze orientační. Trend tzv. „moderní chudoby“ (Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. 2010) je progredující. V roce 2006 v sociálně

vyloučených lokalitách žilo přibližně 120 tisíc lidí, z nich asi 90% Romů. Lidé žijící v těchto lokalitách se vyznačují sociálním vyloučením, jehož důsledky jsou společenské, socio-ekonomické a politické. Exkluze v obecném měřítku se týká skupin, jež jsou v analýze definovány jako *„nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidi s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin, lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci…“* (s. 9). Z perspektivy sociální politiky na lokalizovaném příkladu Moravskoslezského kraje podle *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009* (MSK 2009), jež se opírá o revidovanou vládní *„Koncepci romské integrace 2005“* a některé další koncepční dokumenty, lze vysledovat aktuální stav sociálních problémů Romů ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách a lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. Problémy občanů romského etnika (MSK 2009) jsou následující:

- nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nízká míra vzdělanosti, nabízené pracovní příležitosti jsou odmítány z důvodu malých výdělků – chybí motivace,
- vysoká míra zadluženosti rodin (spotřebitelské úvěry, půjčky do domu, lichva),
- exekuční tituly i na dávky státní sociální podpory,
- u mládeže a dětí drogová závislost (čichání toluenu), kriminalita mládeže,
- malé zapojení do společenského, sportovního a kulturního dění,
- chybí kladné vzory v rodinách, celková neinformovanost nebo nezájem o informace,
- nedostatek náhradního ubytování pro vystěhovávané z majetků města,
- chybí informace v oblasti péče o zdraví, zdravá výživa, registrace občanů u praktických lékařů, špatné hygienické podmínky, nepořádek v okolí a společných prostorách.

Výše uvedené problémy jsou klíčovými determinanty v procesu sociální integrace a stejně tak hrají klíčovou roli ve výchovně vzdělávacím procesu romských žáků základních škol. M. Rabušicová, L. Kamanová a K. Pevná (2011) ve své publikaci zdůrazňují mezigenerační učení. Apelují na to, že aktéry učení v rodině jsou všichni její členové. V rodině se učíme, jak máme přistupovat k sobě samému, jak se máme chovat, abychom mohli dobře žít. Fenomén sociální exkluze tedy jednoznačně determinuje životní vývoj a osudy všech, jež v sociální exkluzi žijí, vyrůstají. Sociální učení je tímto jevem transformováno. V rodině jedinec získává jakýsi „návod“ či „postupy“ pro existenci svého vlastního života. H. CH. Y Cherri (2008) zjistila, že rodiče předávají dětem zejména své životní zkušenosti, učí je k hodnotám, principům a morálce, která jim je blízká. Jde tedy primárně o sociální učení v rodinném prostředí. D. Caloňová a M. Kravárová (in Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) 2011) uvádějí, že každá rodina má svůj specifický sytém hodnot a jeho preference ovlivňuje chování ve vzájemných interakcích se sociálním okolím. Hodnotová orientace se v rodinách a i ve společnosti obecně poměrně prudce mění, což má negativní dopady na zvyšující nárůst sociálně patologických jevů. V obcích, ve kterých se nacházejí sociálně vyloučené lokality a ve kterých má romské etnikum početní převahu, vznikají tzv. „romské školy“. Škola se dostává do situace, kdy ji začnou navštěvovat téměř výhradně romští žáci (srov. Nikolai, T., Kaleja, M. 2011). Odborná veřejnost takovou školu vnímá jako segregační. Rodiče žáků majoritní společnosti své děti přehlašují na jinou školu. T. Nikolai (2010) se domnívá, že taková škola postupně snižuje vzdělanostní nároky kladené na žáky, čímž dle našeho názoru o to více tlumí šance v jejich vzdělanostních trajektoriích.

Ze sociologické perspektivy na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost lze pohlížet dvěma různými způsoby. *„Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.“* (Kreidl, M. 2008:30). Nerovností v alokaci vzdělání se rozumí nestejná relativní

pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty žáky a studenty, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohovrstvý (Shavit et al. 2007). Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí. Analýza z roku 2009 s názvem Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit uvádí, že pouze 72% romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika (více viz GAC 2009, Zezulková 2011).
Socioekonomický status rodin má podle výzkumů OECD v evropském kontextu poměrně značný přímý vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdělanostních trajektoriích. Je známo, že pokud žák s nízkým socioekonomickým statusem (SES) systematicky vykazuje ve školních úkolech neúspěch, jeho motivace a šance ve vzdělávání se úměrně snižují (P. Van Avermeat 2006, Žolnová 2012). Přitom obecně hodnota vzdělání se stále rostoucí konkurenceschopností na trhu práce se ve světě (srov. Cantu, R. 2003) i u nás zvyšuje. V dokumentu „Rámec strategie konkurence schopnosti“ (Mejstřík, M. a kolektiv 2011: 123) se uvádí: *„…Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“*, dále se uvádí (tamtéž: 124): *„ …pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřebnosti, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.“*

## MĚŘENÍ NÁZORŮ A POSTOTŮ ŽÁKŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

Námi realizovaný výzkum v roce 2012 uplatňoval kvantitativně orientované strategie, jeho zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. Uplatněnými výzkumnými nástroji byl dotazník vlastní konstrukce, byl adresován žákům romského etnika, jejichž jazykové kompetence dosahují nižšího stupně oproti žákům téhož věku a téže skupiny[1] (žáci základní školy). Tyto skutečnosti byly řádně zohledněny, výzkumný nástroj byl odborníky (pedagogové s letitou přímou pedagogickou zkušeností s touto cílovou skupinou žáků) v tomto směru diskutován. Realizace dotazníkového šetření proběhla osobně a také díky dalším na výzkumu participujícím osobám (čtyři pedagogové vyučující romské žáky celkem čtyř do výzkumu zapojených základních škol). Cílem bylo, aby při vyplňování dotazníku mohla být poskytnuta (v případě potřeby) asistence, zejména v rovině jazykové podpory žákům (nižší jazyková kompetence, jazyková citlivost apod.). Primárním úkolem sběru empirických dat ve vztahu k respondentům a samotnému výzkumu bylo zajistit, pokud možno, co největší počet respondentů za účelem zajištění validity s ohledem na zvolený výzkumný soubor. Základním souborem byli romští žáci 2. stupně základních škol (ve věku od 11 do 15 let) v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením v Ostravě. V takovém nadefinovaném prostředí je v Ostravě celkem osm základních škol. Ty pro téměř absolutní romské etnické zastoupení nesou i „nálepku“ tzv. romských škol. Se všemi osmi základními školami jsme výzkumně nebo i jinak profesně v kontaktu. Náhodným výběrem jsme určili čtyři základní školy, jež budou tvořit výběrový soubor. Výzkumu se tak zúčastnilo

[1] Více viz výsledky empirického bádání Zezulkové, E. 2010.

celkem 161 žáků. Předvýzkum proběhl na vzorku 19 respondentů (z jedné základní školy) tak, aby mohla být zajištěna reliabilita výzkumného nástroje. Jednotlivé metodologické postupy vycházejí ze standardního rámce tohoto typu výzkumu (srov. Punch, F. K. 2008). Etnický původ žáků byl deklarován vedením školy, pedagogickými pracovníky, jež přicházejí s žáky denně do kontaktu.

| | **ZŠ 1** | **ZŠ 2** | **ZŠ 3** | **ZŠ 4** |
|---|---|---|---|---|
| počet žáků na 2. stupni / **zúčastněných na výzkumu**[2] | 112/**63** | 68/**56** | 39/**19** | 56/**23** |
| žáci jsou z těchto lokalit | Přívoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba Michálkovice | Přívoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba Michálkovice | Přívoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba Michálkovice | Slezská Ostrava, Michálkovice, Kunčice, Kunčičky, Zárubek, Hrušov, Přívoz, Radvanice |

Tab. č. 1 : *Ostravské základní školy zapojené do výzkumu*

Jednotlivé školy ve svých školních vzdělávacích programech (ŠVP) charakterizují své žáky jako žáky pocházející se sociálně vyloučených lokalit či lokalit sociálním vyloučením ohrožených. Uvádějí, že jde o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí (nebo sociokulturně znevýhodněného prostředí), o žáky pocházející ze sociálně slabých rodin, jimž se nedostávají potřebné podněty k plynulému a řádnému vývoji a jenž jsou bezprostředně ovlivňováni sociálně patologickými jevy. Dále uvádějí, že řada žáků spadá do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle současně platných legislativních dokumentů. Na tomto místě bychom chtěli zdůraznit, že pokud jde o žáky se SVP, a to zejména kategorii zdravotního postižení s ohledem na mentální retardaci, jednalo se vždy o žáky s lehkým stupněm mentální retardace (nikoliv se středně těžkým či těžkým stupněm mentální retardace) a od samého počátku výzkumného záměru jsme pamatovali na tato elementární výzkumná paradigmata:

- Výzkumný nástroj konstruovat tak, aby mohl být dostupný věcně, jasně, srozumitelně a především metodologicky optimálně zvolen i pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace.
- Výzkumný nástroj prokonzultovat s externími experty s dlouholetou pedagogickou zkušeností s romskými žáky s lehkým stupněm mentální retardace a s žáky bez poškození intelektu.
- Výzkumný nástroj pilotně ověřit na potřebném počtu žáků z dané cílové skupiny.
- Středem zájmu jsou zvolené pedagogické skutečnosti, tj. názory a postoje ke vzdělávání dané cílové skupiny, nikoliv speciálně pedagogické pohledy na žáky se SVP a bez SVP, či diferenciaci názorů a postojů těchto žáků.

V měření názorů a postojů jsme zvolili hodnocení podle L. Tondla (1999). S tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (více viz Kaleja, M. 2011, 2013). Dále bylo zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili kvantitativní pojetí. Měření jednotlivých názorů a postojů tak proběhlo ve dvou liniích, a to v obecné (**názorové**) a individuální (**postojové**). **Obecná linie** se zaměřila na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu všech žáků základních škol. Dotazy směřující k měření byly

[2] Počet žáků přítomných ve škole při sběru dat.

formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Proč děti chodí do školy?).* Jde o měření jejich názorů, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní. **Individuální linie** se zaměřila pak na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu své vlastní osoby. V tomto případě dotazy směřující k měření byly formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Proč ty chodíš do školy?*). Jde o měření jejich postojů, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu.
Kvantitativní zpracování zjištěných výzkumných dat proběhla způsobem kódování, což představuje přiřazování symbolů, čísel, kódů dle předem definovaných pravidel (Reichel, J. 2009). My jsme pro kódování zvolili systém kódů ve tvarů písmen a čísel. Výzkumný nástroj s otevřenými položkami po sběru dat přinesl data kvalitativní povahy, a jelikož jsme pracovali s takovými daty, sledované kategorie jsme nestanovili předem. Ty vznikly na základě analýzy výzkumného materiálu. V první fázi jsme prováděli segmentaci odpovědí respondentů dle významových tematických celků, poté jsme jednotlivé segmenty (výpovědi) kódovali. Seskupováním jednotlivých výpovědí dle synonymity jejich významu jsme dospěli ke 112 indukovaným kategoriím.

## KVANTITATIVNÍ ANALÝZA NÁZORŮ A POSTOJŮ ŽÁKŮ

Analýza závislosti vztahu názor-postoj se zaměřuje na interpretaci toho, do jaké míry názory dotčených žáků zasahují do jejich postojů, zda je tato závislost statisticky významná či nikoliv. Ve výzkumném záměru jsme se orientovali na různé pohledy, zkoumali jsme několik dimenzí apod., v níže interpretovaném textu se zaměříme výhradně na to, zda existuje vztah mezi vybranými názory a postoji a zda je tento vztah pozitivní, a jak tento vztah interpretovat.
Analýza byla provedena pomocí použití statistického programu (IBM SPSS Statistics 20). Do analýzy byly zahrnuty ty položky, které tímto způsobem bylo možno měřit, byly k řešenému významné. V analýze jsme zjišťovali, zda existují vztahy mezi názorem a postojem a takto jsme formulovali jednotlivé hypotézy. Ke zjišťování významností těchto vztahů jsme použili chí-kvadrát test nezávislosti, který se používá při zjišťování vztahu dvou kvalitativních nebo pořadových proměnných, které mají několik kategorií, říkáme jim kategoriální nebo také kategorizované. Pro ověření jsme určili tzv. p-hodnotu neboli signifikanci, kterou jsme srovnávali s hladinou významnosti 0,05.

Vzhledem k identifikaci jednotlivých položek přikládáme tabulku otázek na názory a postoje.

| **Položky názorů a postojů** | |
|---|---|
| **NÁZORY** | **POSTOJE** |
| **1. Proč děti chodí do školy?** | **2. Proč ty chodíš do školy?** |
| A) Učit se. / Vzdělávat se. | B) Pro uplatnitelnost v budoucnu. |
| C) Protože je to povinné. | D) Je tam celkem legrace. / Mám tam kamarády. |
| **3. Komu záleží na tom, aby děti chodily do školy?** | **4. Komu záleží na tom, abys ty chodil/a do školy?** |
| A) Rodičům. | B) Učitelům. |
| C) Škole jako výchovně vzdělávací instituci. | D) Mně samotnému/samotné. |
| E) Státu. / MŠMT ČR | F) Jiné. |
| **5. Chodí děti do školy rády?** | **6. Ty chodíš do školy rád/a?** |
| A) Ano. | B) Ne. |
| C) Jak kdo. / Někdy ano, někdy ne. | D) Nevím. |
| **11. Co děti ve škole těší?** | **12. Co tebe ve škole těší?** |
| A) Některé předměty. | B) Učitelé. |

| Položky názorů a postojů | |
|---|---|
| C) Spolužáci. | D) Zábava. |
| E) Úspěch. | F) Jiné. |
| **13. Co se dětem ve škole nelíbí?** | **14. Co se tobě ve škole nelíbí?** |
| A) Vybavení školy. | B) Chování učitelů. |
| C) Některé předměty. | D) Chování spolužáků. |
| E) Jiné. | |
| **17. Co děti ve škole dělají nejraději?** | **18. Co děláš ve škole rád/a ty?** |
| A) Mají svůj oblíbený předmět, který je baví. | B) Zábava se spolužáky. |
| C) Učení. | D) Nic. |
| E) Jiné. | |
| **19. Co děti nerady dělají ve škole?** | **20. Co nerad/a děláš ve škole ty?** |
| A) Nemají rády některé předměty. | B) Nerady se nudí. |
| C) Jsou nerady zkoušeny. | D) Nemají rády konflikty se spolužáky. |
| E) Jiné. | |
| **21. Kdo dětem ve škole pomáhá?** | **22. Kdo ti ve škole pomáhá?** |
| A) Učitelé. | B) Asistenti pedagoga. |
| C) Spolužáci. | D) Nikdo. |

Tabulka č. 2: *Položky názorů (liché) 1 až 21a postojů (sudé) 2 až 22.*

**Hypotéza 1:** Žáci, kteří si myslí, že žáci se chodí do školy učit, si převážně myslí, že oni sami chodí do školy se učit a naopak, žáci kteří si myslí, že žáci obecně chodí do školy z jiného důvodu, si převážně myslí, že oni sami chodí do školy z jiného důvodu.

| | | položka 2 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | A | non A | celkem |
| položka 1 | A | 114 | 32 | 146 |
| | non A | 6 | 12 | 18 |
| celkem | | 120 | 44 | 164 |

Tabulka č. 3: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů: 1v2*

Chí-kvadrát testem nezávislosti jsme určili p-hodnotu, $p$ = 0,000, ta je menší než hladina významnosti 0,05 a můžeme vyslovit závěr, že závislost mezi položkami 1 a 2 je statisticky významná.

**Hypotéza 2:** Mezi názory a postoji žáků týkající se toho, komu především záleží na tom, aby chodili do školy, je vztah.

| | | položka 4 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | A | non A | celkem |
| položka 3 | A | 103 | 15 | 118 |
| | non A | 33 | 12 | 45 |
| Celkem | | 136 | 27 | 163 |

Tabulka č. 4: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů: 3v4*

Přestože z tabulky se zdá, že postoje nezávisí na názorech žáků, chí-kvadrát testem nezávislosti jsme ověřili, že mezi názory a postoji je statisticky významná závislost,

signifikance $p$ = 0,032, tedy menší než hladina závislosti. Rozdíl je následující: U žáků, kteří si myslí, že hlavně rodičům záleží na tom, aby žáci chodily do školy, je velký rozdíl mezi těmi, kteří si myslí, že jejich rodičům záleží na tom, aby chodili do školy a mezi těmi, kteří si to nemyslí. Kdežto u žáků, kteří si nemyslí, že jsou to rodiče žáků, kterým záleží na tom, aby chodily do školy, není tak velký rozdíl mezi těmi, kteří si myslí, že jejich rodičům na tomto záleží a mezi těmi, kteří si to nemyslí.

**Hypotéza 3:** Mezi názory a postoji žáků na skutečnost, zda chodí rádi do školy, je závislost.

| | | položka 6 | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Ano | Jak kdy, nevím | Ne | celkem |
| položka 5 | Ano | 51 | 9 | 4 | 64 |
| | Jak kdy, nevím | 38 | 35 | 8 | 81 |
| | Ne | 6 | 1 | 12 | 19 |
| celkem | | 95 | 45 | 24 | 164 |

Tabulka č. 5: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů: 5v6*

Mezi názory a postoji je u položek 5 a 6 statisticky významná závislost, signifikance chí-kvadrát testu je $p$ = 0,000. Závislosti můžeme vyčíst z tabulky. Na diagonále jsou většinou vyšší hodnoty než mimo ni, což znamená, že žáci většinou mají stejný názor jako postoj. Výjimku tvoří žáci, kteří sice tvrdí, že žáci se obecně těší do školy jak kdy, ale oni sami se do školy většinou těší.

**Hypotéza 4:** Žáci, kteří si myslí, že ostatní žáky těší ve škole hlavně některé předměty, tak tyto žáky většinou také těší některé předměty.

| | | položka 12 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | A | non A | celkem |
| položka 11 | A | 47 | 16 | 63 |
| | non A | 27 | 74 | 101 |
| Celkem | | 74 | 90 | 164 |

Tabulka č. 6: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů:11v12*

Mezi názorem a postojem je opět statisticky významná závislost, $p$ = 0,000. Opět můžeme říci, že významná část žáků zastává stejný názor s postojem. Tedy žáci, kteří si myslí, že ostatní žáky těší ve škole hlavně některé předměty, tak tyto žáky většinou také těší některé předměty a obráceně, žáky, kteří si myslí, že je ve škole těší něco jiného, taky převážně těší něco jiného.

**Hypotéza 5**: Žákům se ve škole nelíbí to, co se dle jejich názoru nelíbí ani ostatním žákům.

| | | položka 14 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A+E | B | C | D | celkem |
| položka 13 | A+E | 32 | 9 | 5 | 3 | 49 |
| | B | 6 | 20 | 5 | 7 | 38 |
| | C | 11 | 7 | 31 | 8 | 57 |
| | D | 3 | 4 | 1 | 12 | 20 |
| celkem | | 52 | 40 | 42 | 30 | 164 |

Tabulka č. 7: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů:13v14*

V tabulce můžeme vypozorovat, že nejvyšší hodnoty se vyskytují na diagonále, tedy názor žáka na ostatní děti, co se jim ve škole nelíbí, se převážně shoduje s jeho postojem, co se nelíbí jemu samotnému. Tato závislost byla opět ověřena chí-kvadrát testem nezávislosti ($p$ = 0,000).

**Hypotéza 6**: Co dělá žák ve škole nejraději, se shoduje s činnostmi, o kterých si myslí, že dělají nejraději ostatní žáci.

| | | položka 18 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | B | C | D+E | celkem |
| položka 17 | A | 50 | 6 | 11 | 3 | 70 |
| | B | 10 | 26 | 10 | 6 | 52 |
| | C | 7 | 4 | 12 | 1 | 24 |
| | D+E | 3 | 2 | 4 | 9 | 18 |
| celkem | | 70 | 38 | 37 | 19 | 164 |

Tabulka č. 8: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů:17v18*

Opět vidíme v řádcích a sloupcích vždy největší hodnoty na diagonále. Chí-kvadrát testem jsme ověřili závislost mezi názory a postoji žáků a vzhledem k obdržené signifikanci $p$ = 0,000 a hodnotám v tabulce je statisticky významná závislost – shoda mezi názory a postoji. Opět můžeme říct, že většinou to, co si myslí o ostatních žácích, že ve škole dělají nejraději, tak i oni sami dělají převážně ve škole nejraději.

**Hypotéza 7**: Mezi názorem a postojem, co žáci dělají neradi ve škole, je shoda.

| | | položka 20 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | A | non A | celkem |
| položka 19 | A | 86 | 22 | 108 |
| | non A | 18 | 38 | 56 |
| Celkem | | 104 | 60 | 164 |

Tabulka č. 9: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů:19v20*

Žáci, kteří si na otázku „Co žáci neradi dělají ve škole“ vybrali odpověď, že nemají rádi některé předměty, tak i oni převážně zatrhli, že nemají rádi některé předměty, a žáci, kteří si vybrali něco jiného, většinou odpověděli, že i oni neradi dělají ve škole něco jiného. Tato závislost názorů a postojů je opět signifikantní $p$ = 0,000.

**Hypotéza 8:** Žáci mají stejný názor, zda nejvíce pomáhá jim i ostatním žákům ve škole učitel nebo někdo jiný.

| | | položka 22 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | A | non A | celkem |
| položka 21 | A | 85 | 49 | 134 |
| | non A | 9 | 21 | 30 |
| Celkem | | 94 | 70 | 164 |

Tabulka č. 10: *Výsledky testování závislostí názorů a postojů:21v22*

Z tabulky můžeme vyčíst, že mezi názory je opět silná závislost, jejíž statistická významnost se nám potvrdila i chí-kvadrát testem nezávislosti, $p$ = 0,001. Zajímavý je pohled na skutečnost, že žáci si většinou myslí, že ostatním žákům ve škole pomáhá především učitel (82 %), ale jim samotným už tolik nepomáhá (57 %). Přesto je závislost názorů a postojů statisticky významná.

## INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Z výše uvedeného vyhodnocení hypotéz můžeme vysledovat následující výzkumná zjištění:

- Mezi názory žáků a jejich postoji jsou významné závislosti.
- Žáci, kteří si myslí, že chodí do školy se učit, si v převážné většině myslí, že ostatní žáci tam chodí ze stejného důvodu.
- Ti žáci, kteří se domnívají, že sami chodí do školy z jiného důvodu než učit se, předpokládají, že ostatní do školy chodí právě kvůli učení.
- Většina žáků, kteří si myslí, že hlavně jejich rodičům záleží na tom, aby chodili do školy, si myslí, že i u ostatních žáků jsou to především rodiče, komu záleží na tom, aby žáci chodili do školy.
- Většina žáků, kteří chodí do školy rádi, si myslí, že ostatní žáci taky většinou chodí do školy rádi.
- Ti žáci, kteří nechodí do školy rádi, si většinou myslí, že ostatní žáci taky nechodí rádi do školy.
- Žáky, kteří si myslí, že ostatní žáky těší ve škole vybrané předměty (Hv, Vv, informatika), těší většinou také vybrané předměty.
- Žákům se nelíbí ve škole to, co se dle jejich názorů nelíbí ani ostatním žákům.
- Žáci, které ve škole nejméně baví některé předměty, zastávají většinou názor, že ostatní žáky ve škole také nejméně baví výuka některých předmětů.
- Žáci si většinou myslí, že žákům všeobecně nejvíce pomáhá učitel (82 %), ale jim samotným pomáhá méně (jen 57 %).

## ZÁVĚR

Je zřejmé, že hodnotové konstrukty ve vzdělávání romských žáků žádají precizní metodologické třídění. V příspěvku nás zajímaly názory a postoje dotazovaných žáků. Postoje ke vzdělávání rodičů romských žáků jsou nám výzkumně známé (Kaleja 2011). My jsme nyní chtěli sledovat přímo aktéry vzdělávací trajektorie, s důrazem na subjektivní pojetí obecné (názor) a individuální (postoj) linie. Výsledky empirických zjištění ukazují, že obecně vzato to, co si žák myslí o ostatních žácích, jak sami přistupují ke vzdělávání, výrazně determinuje jeho vlastní postoje ke vzdělávání. Pedagogický výzkum orientovaný na vzdělávání romských žáků by ve svých intenzích měl pamatovat i na tyto aspekty vzdělanostní trajektorie a nadále zkoumat pedagogicko-psychologické souvislosti vzdělávání.

## Použitá literatura


1. AVERMEAT, P. V. *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education.* Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
2. BAR-HAIM, E.; SHAVIT, Y.; AYALON, H. 2007. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis.* Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007
3. CALOŇOVÁ, D.; KRAVÁROVÁ, M.Prevenci sociélnopatologických javov v rodinách. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) Sociálna patologia a

intervenci sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-018-7.
4. CANTU, R. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commision, 2003.
5. GAC, spol. s r. o. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
6. GAC, spol. s r. o. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit.* Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
7. HEWSTONE, M.; STROBE, W.. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
8. HORŇAK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
9. CHERRI, Ch. Y. H. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narative inquiry*. University of Nottingham, 2008.
10. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci.* Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8
11. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978- 80-7464-233-3.
12. KREIDL, M. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
13. MEJSTŘÍK, M. a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-744-0050-6.
14. NIKOLAI, T. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
15. NIKOLAI, T.; SEDLÁČKOVÁ, P. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 9788086961453.
16. OYSERMANN, D. *Values: Psychological perspectives.* In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science
17. PUNCH, F. K. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
18. RABUŠICOVÁ, M.; KAMANOVÁ, L.; PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
19. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
20. SHAVIT, Y.; ARUM. R.; GAMORAN, A (eds.). *Stratification in higher education: a komparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
21. SVOBODA, Z.; MORVAYOVÁ, P. a kol. *Schola Excludus.* Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010, ISBN 978-80-7414-221-5
22. TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení. Praha*: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
23. Úřad Moravskoslezského kraje. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.

24. ZEZULKOVÁ, Eva. Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
25. ŽOLNOVÁ, J. 2012. Strategie riešenia záškoláctví a monitorovanie správania. In: Špeciálny pedagóg. 1. Roč. 1. 2012. ISSN 1338-6670.

**Výzkumný záměr/projekt**
Tento text vznikl díky podpory projektu ESF OP VK, reg. č. *OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006, Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě.*

**Kontaktní údaje**
PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě,
Pedagogická fakulta
Varenská 40a, 702 00 Ostrava
e-mail: martin.kaleja@osu.cz

RNDr. Radek Krpec, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě,
Pedagogická fakulta
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
e-mail: radek.krpec@osu.cz

# PUPILS WITH MENTAL HANDICAP IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

*Eva Zezulková*

**Abstract**

Article deals with the context of special educational needs defined by currently valid legislative and other methodical or curricular documents with respect to the socially excluded Romani pupils and pupils with mild mental disability. It defines basic key factors which affect the process of education and the quality of pedagogical communication. The space is given to the personality of teacher, their competences and qualities. Partial empirical investigations which are the result of research aims carried out at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava are presented in the individual chapters.

***Key words:*** *a pupil with mild mental disability, language and communicative competence, speech education, methods of speech education, pedagogical communication*

## Education of Pupils with Mental Handicap

The speech development of pupils with mental handicap is mainly due to unfavourable inner conditions disrupted to the extent that it does not reach the standard even at optimal stimulation by stimuli from external environment. (cf. Baláž 1980, Marková, Středová 1987, Sovák 1965, Lechta 2002) The support of speech development is thus an uneasy task, although from the perspective of achievement of appropriate level of socialization it is also necessary. With the beginning of school attendance child's way of life changes and the basic kind of activity becomes systematic learning. Communication through speech is basic means of learning and our whole school system is based on appropriately developed speech abilities and skills – spoken and written language, on basic level of language and communicative competences that is acquired by the child in pre-school age. The teacher gives pupils information, they process the knowledge, they reproduce it, read and write. Therefore it is a complex mental function. (Zelinková, 2003) A new psychological profile of the child is formed in the process of learning. All the aspects of child's psyche – memory, attention, thinking – develop and change. Abilities and qualities of personality necessary for transition to working process are formed. From that moment the child uses the communication more effectively in the contact with other people – they enter *social interaction.* Intentional and purposeful effect on development of partial abilities of language and communicative competence in pupils with mental handicap have to be at the forefront of interest of teachers involved in their education. Pupils with mental handicap very often receive inappropriate verbal instructions, they are difficult for them to orientate in, they do not understand their content. These very often lead to frequent school failure and pupils' demotivation to learning. We suppose that by the application of positive speech model[1] and by systematic stimulation of partial abilities of language and communicative competence the acquisition of elements of spoken and written form of language can be influenced positively. At the same time by those optimize the conditions of the learning process in pupils with mental retardation. The speech education has to penetrate the entire educational process, while it can be done in shorter time sequences within the lesson or as a separate subject matter.

[1] with respect to specific peculiarities of pupils with mental handicap

The speech education is an important part of pedagogical rehabilitation of children with mental handicap and its focus lies both in stimulations of undeveloped or delayed functions and in re-education of defective speech functions. Deficiencies in content and formal part very often result from incorrect understanding of the meaning of the word, in this area we thus primarily focus on the development of content feature of the speech which we sensitively complement by modification of pronunciation. (Lechta, 2002) The speech education at primary school has to penetrate the entire educational activity as intentional, directed and controlled. The necessity of complex care for speech education of pupils with mental handicap arises from recognition that the more some feature as a secondary product (symptomatic speech defects) is distant from the basic core features of the disability, the more it becomes the subject of educational influence.[2] Children with mental handicap can learn to generalize but the process is slower and it is necessary to use different means of education than with healthy children. Mentioned psychological point of view is a starting point of pedagogical practice and also a challenge to seek new methods and use specific principles in the education of pupils with mental handicap in order to lower secondary consequences arising from the presence of health disability and in order to prevent possible social isolation. The necessity of systematic professional care arises due to the high occurrence of speech defect in pupils with mental handicap not only in younger, but also in older – school age. Some of the experts consider intentional acquisition of partial abilities of language and communicative competence as effective up to the puberty age. (Böhm in Lechta, 2002)
Foundations of pedagogical intervention (not only) in the development of language and communicative competence result from the following areas:

- determination of preconditions of a pupil to succeed in planned education
- creation of sufficient motivation for education (which is formed mainly by mastering the learning method and also positive expectations of the teacher)
- removing of demotivating factors and influences of the learning process, accommodation of the environment and speed of learning to individual abilities and qualities of the pupil
- application of pedagogical methods, approaches and devices in the learning process corresponding to specific needs of pupils with mild mental disability.

The precondition to form positive conditions for education of pupils with mental handicap is professional qualification of the teacher in the didactic, diagnostic and communicative sphere with focus on specific peculiarities of development and formation of personality of those pupils. To the mentioned aspects the teacher has to adapt not only conditions but also means and methods used to reach the aim of primary education stated in curriculum documents. They cannot rely on primary use of some commonly used methods and form of education successful with intact pupils.

## Methods of Speech Education

Intensive stimulation of speech development at the beginning of compulsory school attendance should be done by means of natural game activities with the use of appropriate methods[3]:

- ***By the method of the support of speech need*** we arouse pupil's interest to acquire language means of expression. Examples:

[2] Vygotskij (in Lechta, 2002) suggests to distinguish basic (core) features of mental retardation from secondary of tertiary layers.
[3] cf. Lechta, Matuška 1995, Belz, Siegrist 2001, Janoušek 2007, Rádlová et al., 2004, Svobodová et al., 2003, etc.

- With appropriate phrase we comment on current situation, our action, imagination about the specific activity, towards what aim we are leading, what means we will use, what we are going to praise, etc. We lead the pupils to careful listening[4], at the same time we check the understanding of expressed, on which basis we plan the content and length of thematic units.
- We verbalize present action or feelings of pupils: *You didn't understand it, did you? Do you like it? You can't remember, can you? Did you think of something else? Did you forget it? Do you want to try again?*

- ***The method of corrective feedback*** we use in the way that we repeat pupil's incorrect expression in the correct form. Example: "*Které zvíře vidíš na obrázku?" [What animal can you see in the picture?"]* The pupil answers: "*Leva* (lva)" [lion mispronounced]. Teacher: "*Vidíme lva, jak odpočívá" [We can see a lion resting.]*
- ***By the method of broadened imitation*** we repeat the statement of the pupil and appropriately extend it: An example can be the dialogue according to the picture: *What can we do outside during the winter?* The pupil answer: *We can sledge.* Teacher: *If there is a lots of snow, do we sledge, ski or slide the ice?*
- ***By the method of alternative questions*** ("Is it x or y...") we active the vocabulary. E.g. How is the dog – big or small? Good or bad?
- ***By the method of completion of the sentences*** we encourage the pupil to finish the sentence we start. E.g. Who fishes? The ……. (fisherman) fishes. What fishes can the fisherman fish? Fisherman can fish …….. (carp, pike, catfish …).
- ***By the method of model situations*** we prefer social aspects of speech education. During them the pupils memorize the necessary speech stereotypes applicable in everyday situations. We model e.g. the situation in the shop, at the doctor, …
- ***Method of homonymy, synonymy and antonymy*** is based on the use of word with certain lexical meaning towards meaning of different words (e.g. towards words of the same meaning or similar meaning, to words of opposite meaning, to words from the perspective of meaning superior or subordinate, etc.). Example: The meaning of the word *tough* the pupil understand in case he knows the synonym *rough*, and the antonym *soft.* Similarly the voice can be *rough,* the antonym in this case can be *low, kind,* etc.
- ***By the dialogical method*** we fill the request for the largest space for verbal expression of pupil, that is supported by verbal activity of the teacher[5].

- ***The method of repetition*** we use in order to fix newly deducted speech connector. The pupil has to have the possibility to practice them under the professional supervision of the teacher repeatedly and very often.

## Pupils with Mental Handicap in Pedagogical Communication

### Methodological research questions

The main aim of the research was to find out proportional representation of communicative activities of teacher, teacher's assistant and pupils with mild mental disability during the Czech language lesson. The following partial research questions were determined to fulfil the aim:

[4] at the same time the verbal memory is trained

[5] At the same time we minimize in time some of the frequent teaching methods in progress with the exclusion of speech activity of pupils.

1. *What is the frequency of the observed communicative activities of the teacher during the Czech language lessons?*
2. *What is the frequency of the observed communicative activities of the teacher's assistant during the Czech language lessons?*
3. *Which communicative activities predominate in individual pupils of selective set L during the Czech language lesson?*
4. *Which communicative activities predominate in the selective set L as a unit during the Czech language lesson?*
5. *In what frequency were communicative activities of the teacher towards individual pupils of selective set L observed?*
6. *In what frequency were communicative activities of the teacher's assistant towards individual pupils of selective set L observed?*

The following criteria were determined for the purposes of the observation in the research:

- **Criteria for the observation of the communicative activities of the teacher and the teacher's assistant**

Table no. 1: Criteria for the observation of the communicative activities of the teacher and the teacher's assistant

| **Communicative activity** | **Description of observed phenomenon** |
|---|---|
| **praising and encouraging** | evaluating the pupil in a positive way, encouraging them, releasing the tension |
| **asking questions** | the questions related to the subject matter, way of working or organizational matters |
| **explaining and presenting of subject matter** | introducing facts to pupils, opinions, clarifying and commenting on subject matter, explaining the steps or way of working |
| **giving instructions and orders to one pupil** | asking particular pupil or instigating them to an activity |
| **giving instructions and orders to the pupils as a unit** | talking to all pupils and requesting collective activity from them |
| **criticising and asserting their own authority** | criticising concerns wrong answer or breaking the rules, justifying their steps, or claiming their own authority |
| **answering pupil's questions** | pupil's questions can be related to current subject matter, but not necessarily (e.g. request to leave for a toilet, etc.) |

- **Criteria for the observation of the communicative activities of pupils**

Table no. 2: Criteria for observation communicative activities of pupils

| **Communicative activity** | **Description of observed phenomenon** |
|---|---|
| **answering the question** | answer is induced by the questions or by an instruction of the teacher |
| **spontaneous speaking about the topic** | The answer falls outside the scope of teacher's request, the pupil starts to speak themselves, explains their own suggestion or opinion, however, it is always related to the topic. |
| **speaking out of topic** | the pupil speaks outside the scope of the topic and speaks without being asked a questions, given instruction or order by the teacher |
| **asking question** | it includes both questions related to the topic and unrelated to the topic |
| **being silent** | does not cooperate or has a vacant look |

To achieve the aims of the research the **qualitative research** was chosen. In it the emphasis is placed mainly on the interpretation of the observed phenomena. The sources of the data are natural environments (e.g. the classroom), the product is often a detailed description of individual cases. (Průcha, Walterová, Mareš 1995)

The collection of the data was done by the method of **participant observation** in the classroom. Švaříček (2007) defines participant observation as a long-term, systematic and reflexive observation of ongoing activities directly in the observed area in order to discover and represent social life and process. To ensure the validity and reliability of the observation the observation sheet was used. The sheet was created by modification of **Flanders' system of the observation of the communication in classroom** (Gavora 1996, pg. 114). Recording of observed categories was done by natural coding and registration by audio-record. The program Microsoft Excel was used for statistical processing.
The selection of research sample was intentional. The basic set (Z) introduces 32 pupils with mild mental disability on the 1st phase of primary school. The selective set (L) if formed by 6 pupils with mild mental disability in the 2nd year of primary school (4 boys and 2 girls), a special education teacher and teacher's assistant, who guarantee education of chosen pupils.

**Pre-research**

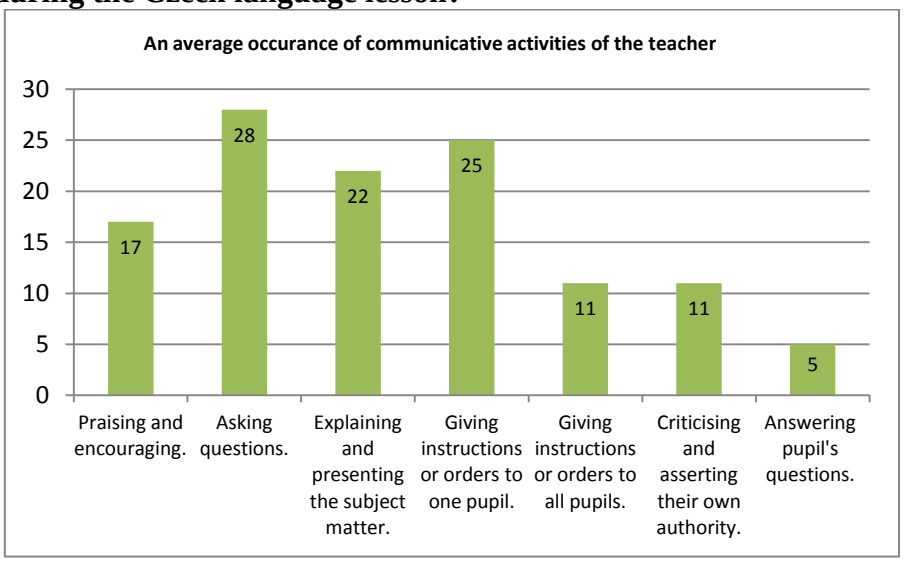
The research was preceded by pilot testing of the planned strategy both to choose the lesson and to specify chosen partial communicative activities of teachers and pupils (see attachment no. 1, 2). On the basis of pre-research results it was necessary to add to the communicative activities of the teacher the criterion – *answering pupil's questions*. Communicative activities of pupils were extended by criterion – *spontaneous speaking about the topic.*

**Research progress**

The actual research took place during 12 lesson in the period of 2 weeks. The observation was subordinated to the fixed timetable of the Czech language lesson (1 lesson daily, 2 lessons on Wednesday). The observed phenomena were recorder into prepared observation sheets and on the Dictaphone (with the consent of the teacher and the teacher's assistant). Then it was followed by an analysis of observed criteria, the results are recorded in tables accompanied by graphical representation with verbal interpretation.

**Research results and their interpretation**

*Research question no.1:* **What is the frequency of the observed communicative activities of teacher during the Czech language lesson?**

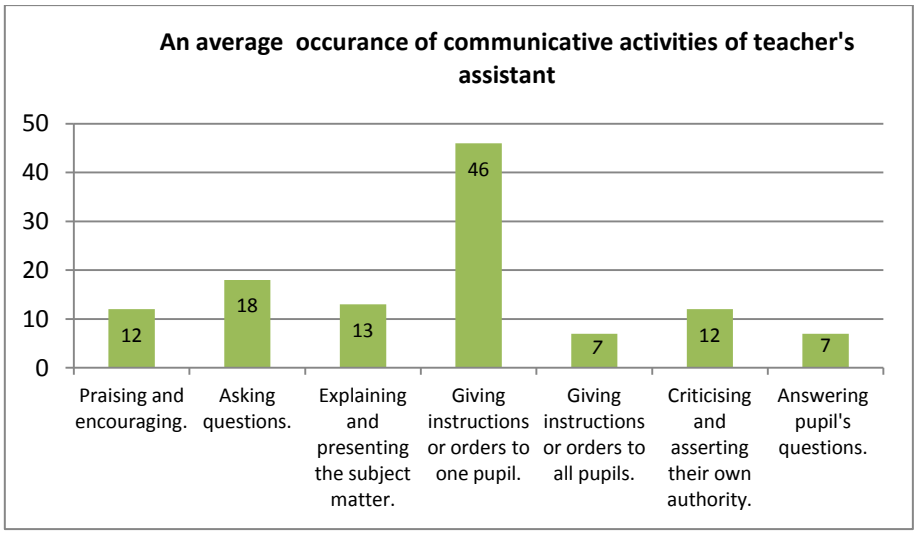



Graph no. 4: The frequency of communicative activities of the teacher during the Czech language lesson

The results of the research (in more details in the attachment no. 3) confirm theoretical backgrounds about specific peculiarities of the psychomotor development of pupils with mild mental disability resulting from lower mobility of cortex processes that are manifested by e.g. undifferentiated perception, short-term attention, limited imagination, limited ability to

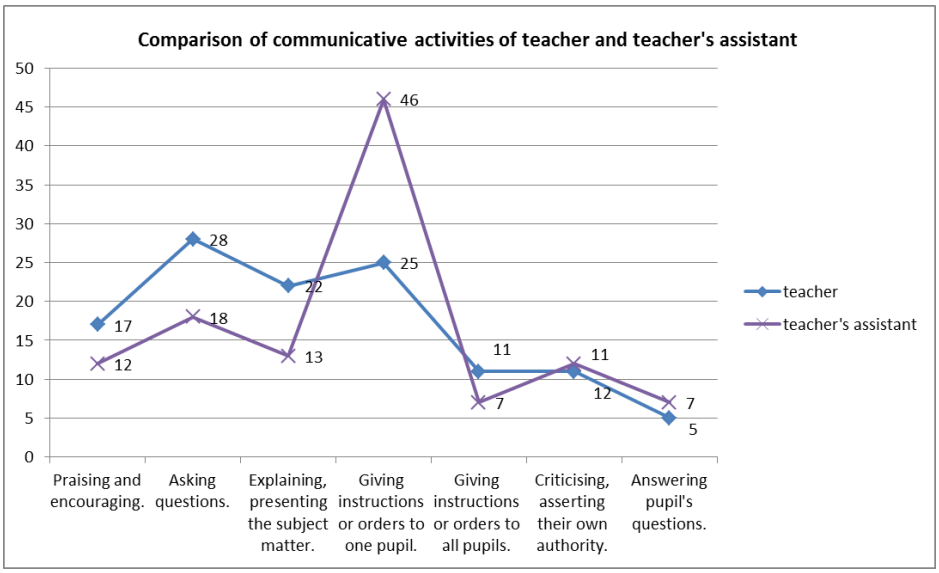
remember, etc. The most common communicative activities of the teacher during the lesson are: asking questions (28x), giving individual instructions (25x), explanation of subject matter (22x). The teacher continuously motivates the pupils by praise and encouragement (17x). In a lesser extent the teacher gives instructions to pupils, eventually criticize them (11x). The teacher almost does not reply pupils' questions (5x), which emerges among other things from the fact that the questions very often are not connected to the subject matter of the lesson.

*Research question no. 2:* **What is the frequency of the observed communicative activities of teacher's assistant during the Czech language lesson?**




Graph no. 5: The frequency of communicative activities of the teacher's assistant during the Czech language lesson

On the basis of analysis of collected research data (see attachment 4) during 12 lessons of Czech language we observe that the teacher's assistant uses in the chosen sample of the research **in one lesson the following communicative activities on the average** (from the most frequent to the least one): **46x giving instruction or order to a particular pupil, 18x asking pupils a question, 13x explaining and presenting the subject matter, 12x** in a lesson the teacher's assistant **praises and encourages** the pupils and **12x criticizes and asserts their own authority, 7x gives instructions or orders to all pupils** and **7x answers the pupil's question.**




Graph no. 6: Comparison of average frequency of the teacher and the teacher's assistant communicative activities during the Czech language lesson

Table no. 3: Comparison of average frequency of teacher and teacher's assistant communicative activities during the Czech language lesson

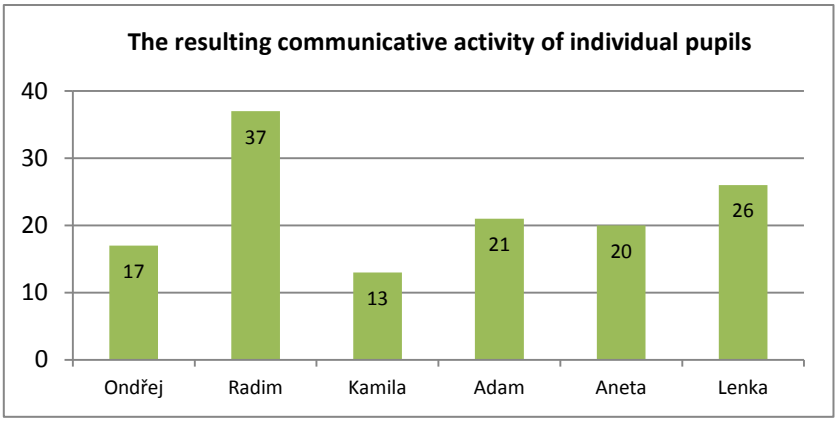
| **Communicative activity** | **teacher ø** | **teacher's assistant ø** |
|---|---|---|
| praising and encouraging | 17 | 12 |
| asking questions | 28 | 18 |
| explaining, presenting of subject matter | 22 | 13 |
| giving instruction or orders to one pupil | 25 | 46 |
| giving instructions or orders to all pupils | 11 | 7 |
| criticising, asserting their own authority | 11 | 12 |
| answering pupil's questions | 5 | 7 |

The frequency of observed communicative activities of the teacher and the teacher's assistant differs significantly in the category of *giving instructions and orders to one pupil*, which is in agreement with their professional competences. The teacher leads the educational activity and coordinates the teacher's assistant activity in order to increase the efficiency of education of pupils with special educational needs. The teacher's assistant performs the pedagogical educational activity according to the teacher's instructions with a focus on individual needs of pupils.

*Research question no. 3:* **Which communicative activities predominate in individual pupils of selective set L during the Czech language lesson?**

Table no. 4: An average frequency of partial communicative activities of pupils in the Czech language lesson (for more details see attachment no. 5)

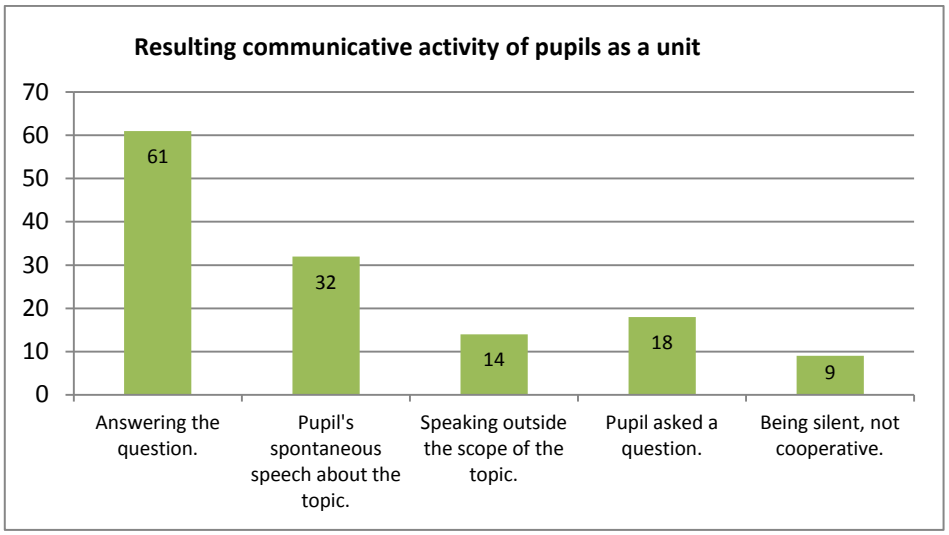
| **Communicative activity** | **Ondřej** | **Radim** | **Kamila** | **Adam** | **Aneta** | **Lenka** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| answering the question | 5 | 14 | 9 | 8 | 14 | 11 |
| spontaneous pupil's speech about the topic | 7 | 11 | 2 | 4 | 1 | 7 |
| speaking outside the scope of the topic | 2 | 7 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| the pupil asks a question | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| being silent, not cooperative | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| Total | **17** | **37** | **13** | **21** | **20** | **26** |




Graph no. 7: Communicative activities of individual pupils in one lesson of Czech language

The research results confirm individual differences between pupils in observed phenomena, which is also reflected in the overall level of their communicative activities. Disruption of neurological processes negatively influences the creation of differentiation conditioned connection with all analysers (sometimes with greater predominance of one of them). The maturing of partial brain functions proceeds unevenly and also below average. We observe limited development of children with mental handicap because of the extent of anomaly of the central nervous system. Deficit in the maturing of partial function is always evident in acquisition of key competences, especially communicative competence and competence towards learning.

*Research question no. 4:* **Which communicative activities predominate in the selective set L as a unit during the Czech language lesson?**




Graph no. 8: Communicative activities of all pupils during one Czech language lesson in total

Table no. 5: Summary of communicative activity of all pupils in one lesson of Czech language

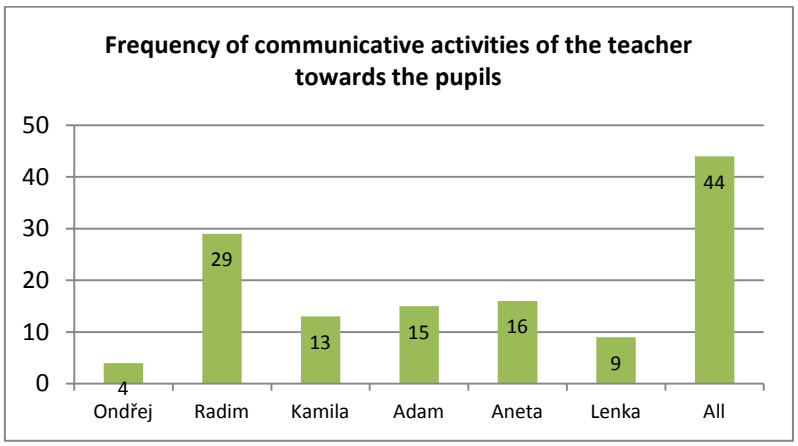
| **Communicative activity** | **Ondřej** | **Radim** | **Kamila** | **Adam** | **Aneta** | **Lenka** | **All** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| answering the question | 5 | 14 | 9 | 8 | 14 | 11 | **61** |
| spontaneous pupil's speech about the | 7 | 11 | 2 | 4 | 1 | 7 | **32** |

| Communicative activity | Ondřej | Radim | Kamila | Adam | Aneta | Lenka | All |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| topic | | | | | | | |
| speaking outside the scope of the topic | 2 | 7 | 0 | 2 | 1 | 2 | **14** |
| the pupil asks a question | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 | **18** |
| being silent, not cooperative | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | **9** |

Hierarchy and interpretation of observed communicative activities of pupils:

- **Answering the question (61 ×)** – pupils have space for individual speech expressions, for acquisition of speech experience.
- **Spontaneous speech of pupil about the topic (32 ×)** – pupils with mental handicap do not communicate appropriately to the situation, they cannot apply communicative patterns to real communicative situation. Due to disrupted dynamics of neurological processes the differentiation conditioned connections form with difficulties, which is reflected in slower understanding (awareness) of given instructions (e.g. the communication rules).
  Due to the frequency of the criterion it is obvious that the speech need of observed pupils is supported.
- **Pupils asks a question (18 ×) –** The frequency of answers of the teacher (5) and of the teacher's assistant (7) during the lesson is lower than the frequency of pupils' questions. The result illustrates the fact, that the questions of pupils do not always relate to the subject matter, or they are asked spontaneously.
- **Speaking outside the scope of the topic (14 ×)** – the obtained result proves the condition of limited development of higher cognitive processes, weak managing function and inconsistent thinking, significant lack of judgement, etc. The pupil wants to say something, but meanwhile they are attracted by a different thought. Their intention is therefore not finished, but they try to communicate the new though that is not related to the topic.
- **Being silent and not cooperative (9 ×)** – it can be regarded as an attention deficit disorder, easy exhaustion, lack of will, indecisiveness, etc.

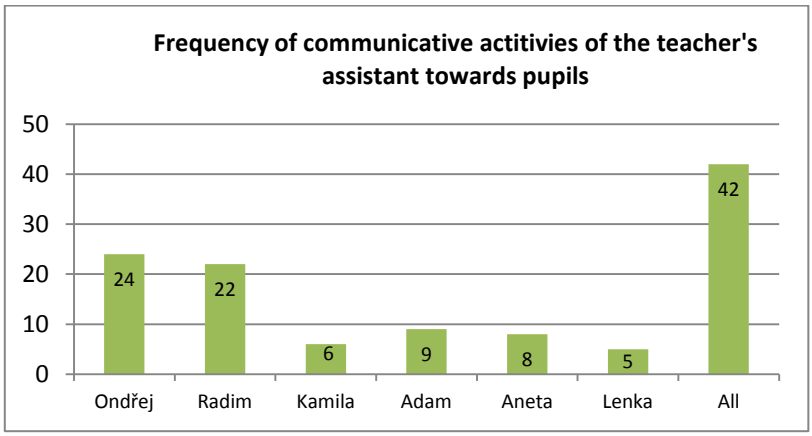
*Research question no. 5:* **In what frequency were communicative activities of the teacher towards individual pupils of selective set L observed?**




Graph no. 9: Frequency of communicative activities of the teacher towards pupils

The obtained results show (for more details see the attachment 6) that during one lesson the teacher most frequently addresses all pupils (44 ×). Towards individual pupil the frequency differs, where they most frequently communicate with the pupil who is the most communicative in the class (Radim 37x – see graph no. 4). Low frequency of communicative activity of the teacher was found out towards pupils that communicate the least (Ondřej 17x, Kamila 13x – see graph no. 4). We believe that the cause of the unbalanced frequency of communicative activity of the teacher towards individual students is the organisation of the lesson when the pupils are according to the teacher's instructions divided into two groups, where the teacher is in charge of one of them and the teacher's assistant of the second one.

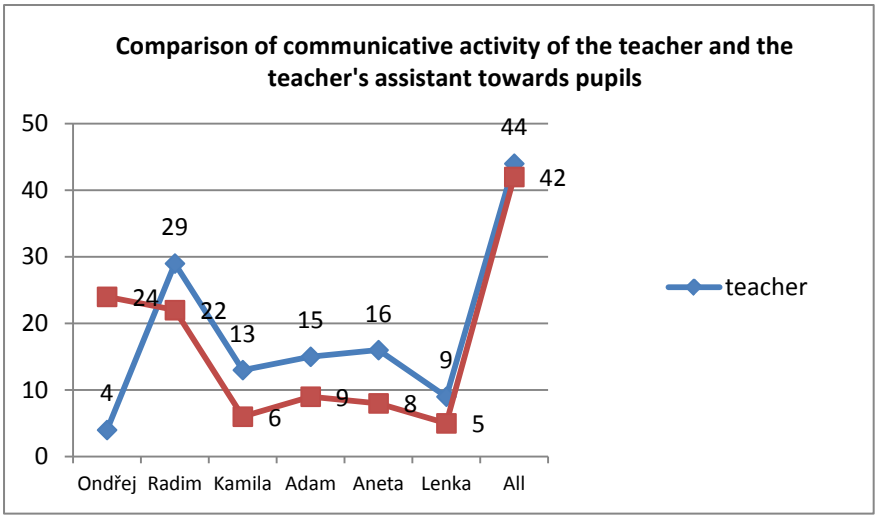
*Research question no. 6:* **In what frequency were communicative activities of the teacher's assistant towards individual pupils of selective set L observed?**




Graph no. 10: Frequency of communicative activities of the teacher's assistant towards pupils

On the basis of the obtained results (for more details see the attachment no. 7) it is obvious that during one lesson the teacher's assistant most frequently addresses selected pupils (Ondřej 24 ×, Radim 22x). Towards other pupils the frequency is significantly lower. An interesting observation is that the teacher's assistant most frequently communicate with the pupil who is the most communicative in the class (Radim 37x – see graph no. 4), and with only one pupil from the group of the least communicative pupils (Ondřej 17x – see graph no. 4).

The comparison of communicative activities of the teacher and the teacher's assistant towards individual pupils in one lesson




Graph no. 11: Comparison of communicative activity of the teacher and the teacher's assistant towards pupils during one lesson

The results of the observation show that the communicative activity of the teacher and the teacher's assistant towards pupils differs significantly only with an individual pupil. The frequency of communicative activity towards the others is comparable.

**Research conclusion**

The aim of the primary education is to provide pupils with key competences, which are represented as a summary of knowledge, skills, attitudes and values important for personal development and successful participation in the society. The development of children with mild mental disability is delayed from the point of view of social, mental and physical development, school maturity is thus reached in later age than in the other population. And to this situation is adapted also the content of primary education embedded in the ***Annex to the Frame Educational Programme which organizes the education of pupils with mild mental disability.*** With respect to the special needs of these pupils the emphasis is placed mainly on key competences of working, social, personal and communicative nature. The key competences are not isolated from each other, but they mingle, they have cross-subject nature and they can be acquired only as a result of overall educational process. All educational content and also activities that take place at the school thus has to lead and contribute towards their creation and development. The level of speech is related to the development of cognitive processes, it is a reflection of the knowledge about the world and the precondition of the orientation in the space. The speech education in primary school must penetrate within the whole educational activity as an intentional, directed and controlled process.

Increased attention and space is then paid to the education of partial abilities of language and communicative competences in the subject called Czech language and literature, which is due to the demanding character of the content justifiably given the highest number of lesson in frame educational programme for 1$^{st}$ phase of practical primary school (in the 2$^{nd}$ phase the number of lessons is comparable to the practical education). The content of the subject *Czech language and literature* is divided into three specific parts: *Communicative and essay education, Language education and Literature education.* In the education the educational content of individual parts is mingled. *Communicative and essay education* helps pupils to develop their vocabulary, speech abilities and communicative abilities, also it helps them perceive and understand various linguistic expressions. The main goal is to teach pupils correctly and clearly express, acquire the correct writing technique, write short notices and

read with understanding. Speech education can be done is smaller time units or as a separate lesson. In the 1st phase the part of communicative and essay education has a separate part *Writing. Language education* is focused on the acquisition and usage of mother tongue in its written and spoken form. It is a means of functional communication of pupils. *Literature education* is concentrated on gradual establishment of basic reader's abilities and habits and on corresponding reproduction of read text. Through reading the pupils meet with the basic literature forms and they learn to distinguish the imagination from the reality.

In the speech education we thus apply educational technologies with respect to special needs of pupils with mild mental disability. Besides the types of learning and valid educational principles the educational technologies include also usage of some specific principle and methods of speech education.

We recommend teachers to plan the content of the speech education:

- for "their" pupils and familiar conditions,
- on the basis of what we manage well,
- in the way that we set ourselves and that we will continue to develop,
- with the knowledge of the preference of content aspect of speech over the formal aspect
- together with teachers that participate on the education of "our" pupils, and we will connect what we might have done so far separately and with different intentions,
- with the aim to improve not only the communicative competence of pupils, but also the educational activity in general because it is always easier to implement and defend own materials to the "borrowed" ones.

The school success is not only the achievement of the pupil, their abilities, cognitive styles, learning strategies, motivation and diligence, but also the achievement of teaching or educational technology, teaching style and the teacher's personality. It is necessary to remind the crucial importance of family and other participants on the child's upbringing. Improved level of language and communicative competence prevents social isolation of people with mental handicap and it is a significant indicator of the quality of their life.

**Bibliography**


1. BALÁŽ, J. a kol. *Komunikačné problémy detí s viacerými chybami.* Bratislava: SPN, 1980.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD, 2005. ISBN: 80-866633-37-3.
3. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
4. ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky.* Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
5. DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace.* Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
6. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
7. FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6.
8. GAVORA, P. U*čitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

9. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000, 2004. ISBN 80-7178-303 X.
10. JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0
11. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme.* Praha: Svoboda, 1988.
12. KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace.* Praha: SPN, 1988a.
13. LEHEČKOVÁ, H. Jazyk, komunikace a řečové poruchy. In KULIŠŤÁK, P. *Afázie.* Praha: Triton, 1997. ISBN 80-85875-38-1.
14. LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
15. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti.* Martin: Osveta, 2002.ISBN 80-88824-18-4.
16. LECHTA, V. *Logopédia IV. Rozvíjanie reči.* Trnava: PdF UK, 1985.
17. LECHTA, V. a kol. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti.* Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5.
18. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* [ze slovenského originálu přeložila J. Křížová]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
19. LECHTA, V., MATUŠKA, O. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku.* Bratislava: Invocentrum, 1995.
20. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia 1995. ISBN 80-200-0525-0.
21. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada 2005. ISBN 80-247-0738-1.
22. PIPEKOVÁ, J. Pedagogika osob s mentálním postižením-psychopedie. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika.* 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
23. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
24. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-525.
25. SOVÁK, M. a kol. *Logopedická péče ve zvláštní škole*. Praha: SPN-MŠK, 1965.
26. SVOBODOVÁ, J. a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky.počáteční fáze výuky mateřštiny.* Ostrava: Pdf OU, 2003. ISBN 80-7042-301-3
27. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace.* Praha: Portál 2000, 2001. ISBN 80-7113-175-X.
28. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika.* Olomouc: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
29. VANČOVÁ, A. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých.* Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80- 968797 – 6 – 6.
30. VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika.* 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
31. VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči.* České vydání J. Průcha. Praha: Portál 1970, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
32. ZEZULKOVÁ, E., RAKUSOVÁ, J. *Výchova řeči u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická diagnostika logopedická.* Distanční text. Ostrava: PdF 2010. 59 s.
33. ZEZULKOVÁ, E., RAKUSOVÁ, J. *Výchova řeči v pedagogické praxi*. Distanční text. Ostrava: PdF , 2011. ISBN 978-80-7368-974-2

34. ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku.* [elektronický zdroj]. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.
35. ZEZULKOVÁ, E. *Výchova řeči. Náměty pro rozvoj řečových a jazykových dovedností žáků s lehkým mentálním postižením v ZŠ.* Ostrava: PdF OU, 2011. 65 s.
36. ZEZULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením.* 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978-80-7368-991-9.

**Research project**
The paper is one result of the research project entitled „*Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu rámcových vzdělávacích programů*.“ – SGS 2010 at University of Ostrava.

**Contact Address**
Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF OU
Varenská 40a
701 03 Ostrava
Tel: 597 092 668
email: eva.zezulkova@osu.cz

# STUDENTS' ATTITUDES TO ELECTRONIC TEXTBOOK IN ESP CLASSES

*Aušra Stepanovienė*

**Abstract**

During the past few decades, many researchers have been advocated designing multimedia instruction materials in order to enhance learning effectiveness. . The aim of the paper is to determine the popularity of e-books among university students and describe how students perceive the effectiveness of e-textbook (electronic textbook) of English for Specific Purposes (ESP) at tertiary level. The participants are of two different specializations and study ESP at Mykolas Romeris University in Kaunas. The learner's responses to the statements of a specially designed questionnaire have been analyzed after 16 weeks of teaching/learning. The results demonstrate that students accord high importance to obtaining knowledge and resources through teaching/learning using e-textbook. This indicates that students' attitude towards e-textbook is positive. Finally, some suggestions from the results are also offered in this study.

***Keywords*****:** *e-textbook, ESP, learning effectiveness.*

## 1 INTRODUCTION

Modern education involves the use of various forms and methods of the educational process. One of the interesting areas of modern educational science is the use of e-textbooks. Usually e-textbook is a set of training, supervising, modeling and other programs that are placed on electronic media, which reflects the basic scientific content of subject discipline.

E-textbooks provide a differentiated approach to learning, when class time is used efficiently and not wasted on the admonitions that distract the whole class from lesson. If the purpose of the teacher is to teach the class, then during the lesson the high achieving students usually lose pace, and the low achieving students are not involved at all. When using electronic aids every student can master the program according to the individual pace of development. This allows avoiding the psychological discomfort, injustice or exclusion complexes. Teachers can also form classes in tempo perception of the material, changing their composition, depending on the rate of student learning. These permutations will be an additional incentive to the receiving knowledge (Paulas,2011**).**

Electronic books have been identified as a modern trend in education, and experts in the field have projected an inflow of adoption of electronic books within the next two to three years. To this generation of students the integration of digital technology and books is appealing (Becker, 2010). Living in a period of modern technology offers constant development of textbooks changing them from traditionally printed ones to e-textbooks because of constantly growing interest of learners and teachers. It is emphasized that the various benefits of textbooks embody and define the school curriculum (Copeland, Estelle and Woodward, 2009). An efficient curriculum helps to prepare a person to acquire knowledge and perception, develop skills and abilities as well as to alter viewpoints and values that school usually patronize. Consequently, books have very important impact that cannot be denied. As English plays a really important role in global communication, a high level of English literacy can be a powerful tool for people to acquire knowledge, develop language identity and access cross-cultural social networks successfully (Clark, 2001). Undoubtedly, such textbooks are really very useful both for students and teachers.

E-textbooks are supplied with CD-ROM versions that are used in computerized classrooms. The e-versions are provided not only with static text and pictures, but also with sound and video to the interactive text. Such propositions help students promote their former knowledge and new learning, and allow them to digest information to enhance their personal meaningful cognition (Vygotsky and Kozulin, 1986). Lately many researchers have propagated applying multimedia materials in order to enlarge learning effectiveness, however, only few of them have investigated perception of usefulness of e-textbooks.

## 2 REVIEW OF SCIENTIFIC WORKS

In spite of an increased adoption of e-textbooks and the projected increase of their adoption, only a little research on the e-textbook as a learning tool for the higher education has been done (Tomlinson, 2012). The Oxford Dictionary of English defines an e-book as an electronic version of a book which can be read on e-book-reading devices. The usage of a CD-ROM version of the e-textbook presented during classes is still a rather new phenomenon in modern classrooms. Therefore, few investigators have estimated the application of e-textbooks in a classroom directly. The positive usage of e-textbooks has been noted: they have both challenges and benefits. Such textbooks, according to students, are convenient and can be used at any time. Moreover, they are easy to use comparing with traditional textbooks (Anderson, Elloumi, 2004; Chen, Haggard, Sheng, 2011; Clark, 2009; Wheeler, 2013).

Previous studies have demonstrated that e-books are beneficial for numerous reasons. A comparison of an electronic workbook versus a print workbook was done, and researchers found that the college students preferred an electronic version. In the study consisting of two university classes (i.e. one given electronic book reader devices, and the other used traditional textbook), teachers and students were interviewed to determine e-books made in the university classroom. The easiness of finding information has been identified as a benefit of e-books over traditional text books (Schell, Ginanni, Heet, 2010; Daradkeh, Selimi, Gouveia, 2012). Analogously, Tomlinson (2012) found that easy access and portability were factors students reported as beneficial when using e-books. Students liked to have anytime, anywhere access to their books and the ability to view all texts in class without having to carry numerous heavy books (Clark, 2009). Additional benefits to using e-books have been identified throughout research. In a survey of 400 college students about the usage of e-books in their foreign language classrooms, students identified the following advantages of e-books: online access, convenience, easy storage, shareability, mobility, the availability of communications, the adequacy to the level of development of modern scientific knowledge. Searchability of individual e-books using specific keywords was also noted and has been identified as a benefit of e-books in several other studies (Wheeler, 2013; Schell, Ginanni, Heet, 2010).However, the investigation has also observed negative impressions of e-books for educational use. It is not always comfortable to use e-textbooks while reading them and some students are tired of doing that (King, 2010; Kang, Want and Lin, 2009). Naturally, the investigators have been primarily focused on such e-textbooks usage and perception as well as the effectiveness as a learning tool (Woody, Daniel and Baker 2010; Medley, 2010).

The **aim** of this research is to investigate learners' attitudes to the use of e-textbook in ESP classes and to examine their attitudes to advantages and disadvantages of e-textbook.

The **object** of the research is the use of e-text book in ESP classroom.

The **methods** of the research include designing an appropriate survey, its administration and analysis of the obtained responses.

The **intended outcome:** implications for language teachers on the use of e-text book in teaching ESP. It is important to find out what the students' perceptions of the use of e-textbook are and if its use in learning ESP is relevant to the teaching/learning process.

## 3 METHODOLOGY

### 3.1 Participants and Setting

The total of 112 respondents who participated in the research were undergraduate students of two different specializations: Law and State Border Guard and Law and Police Activity. They study English for Specific Purposes at the Faculty of Public Security, Mykolas Romeris University in Kaunas, Lithuania. The respondents participated in the study from September of 2012 to June of 2013. The required course was offered as an one-school-year course. Students were provided with an e-textbook loaded with the entire set of course materials. The respondents used the e-book "English for Law Students" as a textbook. The course was taught in two consecutive hours twice a week.

### 3.2 Instruments

Survey Material included a specially designed questionnaire to examine students' attitudes to advantages and disadvantages of the e-textbook. The questionnaire was based on the framework of Keller's Instructional Materials Motivation Survey (Keller, 1987). The first set of survey questions focused on identifying the students who had previously used e-books or e-textbooks. Specifically, each participant was asked, "are you knowledgeable/interested in e-books?" and "if you are a reader of e-books are you satisfied?". The second part of survey is focused on students' attitude to advantages and disadvantages of e-textbook.

## 4 RESEARCH ANALYSIS

The data showed (see Figure 1) that students had varying opinions on e-books. 85% of students expressed that they had prior knowledge of e-books or were interested in e-books. The remaining 15% were assumed to have had no interest in e-books as an alternative means of accessing information for use in higher education.

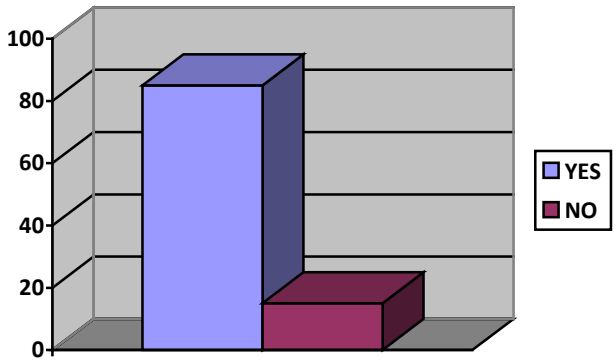



**Figure 1**. Are you knowledgeable / interested in e-books?

Regarding the advantages of e-textbook, the five top items are listed below in table 1. The survey shows that 87% of respondents consider the teaching/learning with e-textbook valuable, especially in the listening area. 68% of students thought that e-textbook is more interesting in ESP classes. 51% of interviewed students mentioned reading skills. Half of

respondents emphasized that e- book helped them develop speaking skills. Only 18% of students answered that this type of teaching materials is easy to learn and understand.

**Table 1.** Five Top Answers for the Advantages of E-textbook

| Items | Number of surveyed students, in percent |
|---|---|
| Helpful for listening | 87 |
| More interesting | 68 |
| Helpful for reading | 51 |
| Helpful for speaking | 50 |
| Easily learning & understanding | 18 |

Table 2 unveils the disadvantages of e-textbook. The results of the survey show that teaching/learning with e-textbook was too fast and the pace needed to be slower so that the students could better understand the teaching presentation. Even though 11% of students reported that teaching/learning using e-course book was not difficult, 12% of them stated difficulties in listening. For these difficulties, the teacher needs to have students practice the pronunciation of the vocabulary and sentence patterns to allow them to become familiar with the sounds of the vocabulary and sentences. Then, when they are exposed to these sounds, they can easily identify the sort of these sounds with their meanings. One of the disadvantages of e-course book pointed out by the students (9%) was the nonexistence of translation. 7% of respondents said that they had difficulties with computer technical problems.

**Table 2.** Five Top Answers for the Disadvantages of E-textbook

| Items | Number of surveyed students, in percent |
|---|---|
| Too fast | 30 |
| Hard to understand listening | 12 |
| No difficulties | 11 |
| No translation | 9 |
| Technical computer problems | 7 |

## 5 CONCLUSIONS

Today, the application of e-book in teaching/learning process is an example of CAI (computer-assisted instruction). Students in this new generation are more frequently exposed to electronic media and instant interaction through the Internet than students in the past. An e-book is one kind of electronic media, with its unique attributes (accessibility, convenience, interactivity, etc.)

The findings revealed by examination of the questionnaire about student attitudes show that students accord high importance to obtaining knowledge and resources through teaching/learning with e-textbook. This indicates that students' attitude towards e-textbook is positive.

Through findings of the study, some pedagogical implications can be made for curriculum design. To fulfill students' needs we have to focus on additional task items according to the results of this study. Learners' perceptions cannot be ignored. Nevertheless, the results of the study are useful for language teachers in developing and tailoring the ESP course with e-textbook as to fully match the needs and interests of this new generation students.

**Sources**


1. ANDERSON, T., ELLOUMI, F. *Theory and Practice of Online Learning*. Canada, Athabasca University. 2004, 267 p.
2. BECKER, B. *Understanding and applying the technology forecast of the 2010 Horizon Report.* Behavioral&Social Sciences Librarian, 2010, 29(2), p.162-165.
3. CHEN, C., HAGGARD, S., SHEN, C.S. *The Relationship Between E-book Users' Learning Performance and Related Factors.* Proceedings of Global Conference on Learning and Teaching, 2011, p.1292-1302.
4. CLARK, D.T. *Lending Kindle e-book readers: first results from Texas A &M University Project.* Collection Building, 2009, 28(4), p.146-149.
5. COPELAND, L. *Swapping textbooks for e-books. EdTech: Focus on Higher Education.* Retrieved from htt://www.edtechmag.com/higher/march-april-2009/swapping-textbooks-for-e-books.html
6. DARADKEH, Y., SELIMI, D., GOUVEIA, L.B. *E-books vs. P-Books:Who's Profiting?* European Scientific Journal, 2012, vol.8.No6, p.1-10.
7. ESTELLE, L. &WOODWARD, H. *The national e-books observatory project: Examining student behaviors and usage.* Journal of Electronic Resources Librarianship, 2009, 21(1), p.172-177.
8. KELLER, J.M. *The Systematic Process of Motivational Design.* Performance and Instruction Journal, 1987, 26(9-10), p.1-8.
9. KING, D. eBooks: *Advice from the Educational Front.* Information Today, 2010, 27(11), p.48.
10. MEDLEY, M.W. *How to use e-Books as a learning tool?* Retrieved from http://ezinearticles.com/?How-to-Use-Ebooks-As-a-Learning-Tool&id=3227855, 2010.
11. PAULAS, A.P. *The Pros and Cons of Using E-textbooks.* Retrieved from http://www.assignmentexpert.com/blog/homework-tips/the-pros-and-cons-of-using-e-textbooks/
12. SCHELL, L., E., GINANNI, K., &HEET, B. *Playing the field: Pay-per-view e-journals and e-books.* The Serials Librarian, 2010, 58(1), p.87-96.
13. TOMBLINSON, B. *Materials Development for Language Learning and Teaching.* Cambridge University Press, 2012, 45.2, p. 143-179.
14. VYGOTSKY, I.S., &KOZULIN, A. *Thought and Language.* Cambridge, 1986, Mass: MIT Press.
15. WHEELER, G. *Language Teaching Through Ages.* Routledge Taylor&Francis Group, p.121-125.
16. WOODY, W.D., DANIEL, D.B., BAKER, C. *E-books or textbooks: Students prefer textbooks.* Computers&Education.doi:10.1016/j.compedu.2010.04.005


**Contact**


Aušra Stepanovienė
Mykolas Romeris University
Faculty of Public Security
V.Putvinskio str. 70, LT-44211 Kaunas Lithuania
Tel: +370 67628758
email: ausramru@gmail.com

# QUALITY MANAGEMENT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

*Martin Podařil, Roman Hrmo*

**Abstract**

The issue of the quality of vocational education, school, teaching and learning of students should be in the interests of all participants in the education process. The quality of secondary school is the critical element in enhancing the attractiveness of vocational education in Slovakia. Finding an official scale that would provide such an information in Slovakia is unfortunately impossible. There is no system for evaluation the quality of vocational education and training (VET) at vocational schools. An essential step is to create a functional system of evaluation of VET in Slovakia. The article describes importance of VET which can play a central role in preparing young people for work, developing the skills of adults and responding to the labor market needs of the economy an presents the project Model of the quality evaluation of vocational education and training at secondary vocational schools in Slovakia.

***Key words:*** *evaluation, quality, indicator of quality, vocational education and training*

## 1 INTRODUCTION

Many countries are rocognizing that good initial vocational education and training has major contribution to make the economy competitive. Many of unskilled jobs which existed in OECD countries generation ago are fastly disappearing, either because they have been replaced by technology or because these countries can not complete with less developer countries on labour costs. (2)

Vocational education and training (VET) can play a central role in preparing young people for work, developing skills of adults and responding to the labour amrket needs of the economy. It means to start building a foundation of basic and transferable skills into vocational qualifications, to reflect a word career flux and development rather than one job for life. that means renewal of the career guidance profession to deliver active guidance for all young leaders, well-informed by knowledge of the labour market and vocational as well as academic pathways. It means ensuring that teachers and trainers in VET programmes have up-to-date industry experience. (4)

Initial VET is designed to fill the gap providing the needed skills, and research has shown that it can yield good economic returns from the public investment involved. Among general academic skills, numeracy and literacy are of increasing importance in the labour market, and weaknesses in these fields are very common to those in vocational programmes. VET programmes need to give sufficient weight to these skills and students should be systematically assessed at the point of entry to vocational programmes as to ensure a basic minimum of skills and identify this in need targeted support. (1)

The awareness to solve the issue of evaluating the quality of vocational education and the creation of the Quality Management System for Vocational Education and Training (VET) are results of an impulse, need, urgency and pressure of the general public as well as the schools themselves. (3)

# 2 CHARACTERISTICS AND OBJECTIVES OF THE PROJECT

The project compares individual approaches and recent trends in quality management in vocational education in Slovakia and abroad and is aimed at drafting the model for assessment of quality of education at secondary vocational schools and its verification at selected schools. The main objective of this project is to establish assumptions for creation of an independent and institutional system. This system should meet the criteria of openess, flexibility, adaptability and also should give us a true picture about the quality of vocational schools, so called quality mark. Also it needs to be put in accent that the project´s component is to establish specialized portal with support services that will provide sufficiently clear, profound and specific information to the potential interested persons in the field of quality management in vocational education.

## 2.1 Phases of the project

The project consists of three closely related phases:

A. *Analysis of curent status and application of existing approaches, quality systems in vocational education and training*

   Objectives: to provide and overview of advantages and disadvantages of possible approaches to quality managements in the field of vocational education and training and to develop the set of recommendation for the development of model for evaluation of quality of VET at secondary vocational schools in Slovakia including the quality indicators in accordance with international standards and needs of each participation in the vocational education, to create a terminological dictionary in the field of VET.

B. *Development of model for quality management in vocational education including the first verification*

   Objectives: to design a model based on criteria and indicators for evaluation of quality in VET, to design a methodology including the proposal of tools for support of implementation of proposed model within the first verification at selected vocational schools.

C. *Creation of proposal of education and training program especially for teachers at secondary vocational schools and the creation of portal focused on benchmarking of vocational schools*

   Objective: to create a program especially focused on the group of teachers at vocational schools with future focus on quality management at educational institutons, to run specialized portal with interactive and support services such as thematic discussion groups, forums, video presentations, databases etc.

## 2.2 Outputs of the project

Within the solution of the project there has been established several footholds, resulting in realized project outcomes, such as terminological vocabulary (in the area of quality of vocational education and training); creation of tools to support the implementation of the model of evaluation the quality of VET at selected secondary schools in Slovakia; methodology to the set of indicators (the methodology for evaluation of VET); education program (design and development of education program according to international standards).

### 2.3 Contributions of the project

According to the diversity of educational institutions, wide range of educational activities of different quality and the fact that at present i tis not developer any comprehensive concept of quality management in VET in the context of lifelong learning, the major benefit of this project is the creation and verification of unified systém of project management based on the results of so-called best practice at home and abroad in accordance with trends and international standards in the area of VET linked on strategic conceptual and developer documents in Slovakia and European Union.

Impact of realized project activities is expected on specific groups such as citizens, employers, public, admistration, but mainly on educational institutions and participants in VET. Secondary vocational institutions will be stabilized on labour market and will provide required educational programs with standard quality level. They will flexibly respond on evolving labour market needs and adapt their educational programs to qualification standards described in National systém of qualifications. They will allow the flow between systems of education which will have an impact on attractiveness of VET as a part of lifelong learning.

## 3. INDICATORS OF QUALITY EVALUATION

The objective of this project is to create a model of quality evaluation of VET at secondary vocational schools in Slovakia. One of the first steps towards establishing a functioning model was to determine the basic indicators and their evaluation system. For this reason we proposed following indicators and their evaluation, which is currently ongoing on participating schools.

*A. The results of students*

This indicator is focusing on study results of students which are objectively measurable. It is just seven years when Ministry of Education of Slovak Republic accepted compulsory external part of leaving exam. The tests are for every type of school the same and therefore we can consider it as objective evaluation. At participating schools we take measure the number of tested students in a certain subject (mathematics, Slovak languageand literature), average success of school subject and difference of school success to national average in a certain school subject. The number of students is defined as the number of all vocational schools students in Slovak Republic who are tested in that required year. An average school is given by the average of success of all tested students in a certain school and subject. The difference to the national average express the difference of average success of school is higher than national average. A negative number means that average success of school is lower than national average. Mentioned indicator will be given certain importance. Based on this information the secondary school will gain the concept on results of their students. The value of the importance will be counted for every participating school. After evaluation, schools will be lined up according to achieved score.

*B. The rate of methods utilization in evaluation, testing and classification*

Pedagogical diagnostics is dealing with objective findings, assessment and evaluation of the external and internal conditions and course. It focuses on results of educational process as well. The school evaluation is mostly tool for parents. It ensures the information on success of their children in school. The quality of schools in Slovakia is recently judged from student´s evaluation view. Therefore we give to the attention following fields of student´s evaluation regarding the evaluation of the school quality: Forms and methods of testing (projects, case studies, combination of forms; writing, oral testing and combination of both); forms and methods of student´s evaluation; classification of students (expanding, verifying

and individualized evaluation, evaluation based on achieved points, evaluation based on negative points); effect of testing to mental disposal of the students (oral testing in front of all schoolmates); efect of evaluation to motivation of the students.

Within the indicator of using methods in evaluation, testing and classification we chose three levels: standard – using of the formative evaluation in teaching process; minimum – sonsists of the methods of evaluation, testing and classification which are following on law recommendations and methodical guide and maximum – percentage of students at the evaluation, self evaluation.

To gain data we use the method of observing which has the form of observing/audit notation. The gained data we will evaluate regarding the levels which will be assigned number points to. The level will be evaluated regarding the appearence (3 = maximum, 2 = standard, 1 = minimum, 0= deas not meet any requirement).

*C. Using of teaching methods and styles*

One of the important facts for good quality work of teacher is his professional skill, experiences, motivation and taste to work properly. Teacher must not only know standards of teaching process, but mainly needs to follow them. There are certain attributes that teacher is not able to decide about such as lenght of the lesson or schedule. There are many ways how to manage the teaching process.

In determining the evaluation indicator we identified methods based on the nature of students´ cognitive activity as the most important. From the total significance of the indicator, we assigned significance to each method. In determining of method significance we tookin consideration how teachers lead their students to independent thinking, to the creating of new and innovative solutions and to independent and creative cooperation.

| **Order** | **Teaching method** | **Assigned importance in %** |
|---|---|---|
| 1. | Problem explanation method | 24 |
| 2. | Heuristic method | 21 |
| 3. | Research method | 17 |
| 4. | Reproductive method | 5 |
| 5. | Information – perceptive method | 3 |
| **Order** | **Teaching styles** | **Assigned importance in %** |
| 1. | Mass teaching | 10 |
| 2. | Group teaching | 10 |
| 3. | Individual teaching | 10 |
| | | $\sum = 100\%$ |

Gaining the data will be done according to the observation and analysis of documents.

*D. Quality of a physical environment*

In this indicator we focused also on an environment which is directly connected with educational processes. It is the environment in which students spend most of their time in, during their time at school. We devided physical environment into two main parts and focused on their most important components: Climate in the school (stability of school, support and leadership for tutors from principals, teacher´s engagement, teacher´s frustrations and good relationships among school staff); Climate in the classroom (includes creating of positive attitudes towards learning, opportunities for communication such as aking questions freely and confidently, facilitating activities during which students can practice decision making, clearly defined set of norms of performance, promotion of interest in education etc.)

Data obtained are compared with outcomes from other schools by percentiles (3 = 100 – 90 percentiles; 2 = 89,99 – 80 percentiles, 1 = 79,99 – 70 percentiles and 0 = 69,99 – 0 percentiles)

*E. Partnerships and resources*

Indicator of partnerships and resources is an important element determining the orientation and aim of a vocational school. An efficient cooperation between a school and its partner can lead to a positive rating of its educational process. Partnerships of a school can influence also the cash flow which can be capitalized by the school. Thus, we merged these two fields into one unit while each of the components retains its substance. The school should represent itself especially in the field of education, technical support and cooperation in the field of a research. The aforementioned indicator influences activities of successful academics at such a school. Technical possibilities can be provided by a strong partner of the school which can bring not only technical and material possibilities but also prestige and a dissemination of the quality of the school connected with it.

We chose three levels of evaluation for the presented indicator – partnerships – according to the avaiable possibilities. It is important for us that each vocational school is involved in a certain type of partnership within its qualification in a particular field. The minimum level (at least one partnership with any type of company); standard level (from one up to three partnerships, efficient exploitation of partnership of a school and a company, mutual visits of company employees, use of benefits arising from the partnership); maximum level (more than three partnerships with companies, premium relationships with partners of the school, long-term cooperation, effort in exploitation of capabilities of the partnership at a highest rate possible).

A questionnaire technique is beeing utilized to collect information. The obtained data will be evaluated according to the levels. Each level will be awarded a point value: 3 = maximum, 2 = standard, 1 = minimum, 0 = does not meet any of the criteria.

Indicator – resources – will be evaluated according to evaluation forms. Each of the directors assigns particular statements in the form values 0 or 1 according to whether a school satisfies a particular criterion (1 if satisfies, otherwise 0). The total sum of points will be further averaged and the final value from interval <0,1> will be expressed.

The final three indicators are not finalized yet in the current phase of the project progression. Therefore, we decided not to include them in this study. We only present their brief characterization which follows.

*F. Quality of psycho-social environment*

This indicator evaluates quality of life of children and youth in educational environment and quality of life of teachers in Slovakia. We think that a special attention should be paid to the quality of life of teachers and contentment in their profession.

Since we consider a teacher to be very important element affecting the quality of education and professional preparation at high schools, we will realize survey which aims in determination of an overall quality of life and profession contentment of high school teachers and compare results with respect to age and gender.

*G. Fraction of graduates continuing in studies*

Evaluation of this indicator should not be based only on analysis of the number of graduates of a high school who continue in further study, but also the quality of the absolvent´s school should be considered.

*H. Fraction of graduates employed in praxis*

This indicator should take into account the percentage of graduates of a high school who even after three months after graduation are not employed and are registered at job centres.

## 4. CONCLUSION

Project is aimed to address the system of quality management of vocational education and to prepare a manual which can help high schools to create own evaluation tools for measurement of quality of their educational environment. In compliance with fixed schedule of the project, tha analysis of current state of research problem was realized, the proposal of quality evaluation model of VET was developed including indicators and terminological vocabulary for the quality in VET. The project is configured to allow to achieve effective and efficient tool for quality evaluation at secondary vocational schools in Slovakia, which would ultimately give us answers related to the education process at secondary schools.

**Sources**


1. Eurostat. *European Social Statistics, Continuing Vocational Training Survey* (CVT S2), 2002 Luxemburg
2. Field, S., Kuczera, M. Et al. *Learning for Jobs. Synthetic report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training.* 2010. OECD
3. Hrmo, R., Krpálková Krelová, K. 2009. *Improvement of pedagogical skills of training teachers.* In : Problemy Profesiologii, 2009. C. 2, s. 189-197. ISSN 1895-197X
4. OECD 2009. *Education at the Glance*. OECD Paris.



**Project, grant**

The paper is supported by the project KEGA 055STU-4/2013



**Contact**

Ing. Martin Podařil
Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická Fakulta
Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovensko
email: podaril.martin@gmail.com

doc. Ing. Roman Hrmo, PhD.
Dubnický Technologický Inštitút, Ústav didaktiky, techniky a edukačných technológií
Sládkovičova 533/20, 018 41, Dubnica nad Váhom, Slovensko
email: hrmo.roman@gmail.com

# VPLYV PLNENIA ŠKOLSKÝCH PODMIENOK NA VZDELÁVACIE VÝSLEDKY ŽIAKOV S ADD/ADHD

# IMPACT OF SCHOOL PERFORMANCE CONDITIONS FOR EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS WITH ADD / ADHD

*Lucia Tóthová*

**Abstrakt**

V jednotlivých častiach práce sa zaoberáme priblížením možných problémov v oblasti integrácie žiakov s ADD a ADHD na základných školách bežného typu. Na základe spracovaných výsledkov z výskumu ponúkame prehľad najčastejšie sa vyskytujúcich problémov pri integrácii týchto žiakov do bežného vyučovacieho pocesu. Opisujeme jednotlivé podmienky z teoretického hľadiska a v empirickej časti sa zaoberáme úrovňou plnenia týchto požiadaviek na slovenských základných školách. Rovnako sme spracovali vplyv úrovne plnenia jednotlivých podmienok na dosahovanie školských výsledkov integrovaného žiaka s ADD / ADHD.

***Kľúčová slova:*** *ADD, ADHD, podmínky integrácie*

**Abstract**

In some parts of the work we are dealing with approaching potential problems in the integration of students with ADD and ADHD at primary schools. Based on the processed results of research, we offer an overview of the most common problems in integrating these students into mainstream teaching honor. We describe the various conditions in theory and empirical part deals with the level of compliance with these requirements in Slovak primary schools. We also process the impact of the level of compliance of conditions for achieving an integrated educational outcomes of students with ADD / ADHD.

***Key words:*** *ADD, ADHD, conditions of integration*

## 1 MIMORIADNE PREJAVY SPRÁVANIA SA U DETÍ KATEGORIZOVANÉ AKO PORUCHY POZORNOSTI

V priebehu rastu a vývinu každého dieťaťa sú obdobia, keď je zvýšená, respektíve znížená jeho aktivita. Do akej miery sa však dá považovať aktívnosť / pasívnosť jedinca za primeranú jeho veku? Čo je možné považovať za normu zvedavosti, neposednosti a čo naopak za výchylky od normy?

Poruchami učenia a správania sa už v minulosti zaoberali významní predstavitelia (Hippokratees, Rousseau), ktorí riešili problematiku ľudskej inteligencie (Serfontein, G., 1999). Za výnimku v rámci daného kolektívu môžeme považovať jednotlivcov, ktorých nadmerná aktivita, alebo naopak neprirodzená pasivita sú mimo bežného priemeru a stoja za povšimnutie. Tu nastupuje úloha učiteľa alebo rodiča. Pokiaľ sa anomália odhalí včas, je väčšia šanca nápravy a nemenej dôležitým faktom je, že dieťa nie je nasilu vystavované experimentálnym nápravám nepravého problému. Je potrebné odborné pomenovanie problému a s tým spojené odborné riešenie. Okrem nadmernej aktivity / pasivity sa za neprirodzené dá považovať nadmerná inteligencia, poruchy správania, či poruchy reči. Odchýlky prejavujúce sa takýmto spôsobom môžu byť spôsobené rôznymi faktormi.

V dnešnej dobe jedným zo stále častejšie sa vyskytujúcim faktorom môže byť aj syndróm ADD alebo ADHD. Zistili sme, že viacerí autori sa vo svojich publikáciách zaoberajú pojmami ADD/ ADHD a vysvetľujú ich. Analyzujú ich z rôznych hľadísk, v závislosti od primárneho zamerania. Slovník cudzích slov prekladá pojem ADD (Attention Deficit Disorders) ako poruchu pozornosti a pojem ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ako porucha pozornosti sprevádzaná hyperaktivitou (Šaling, S. a kol., 2008). Ďalší pohľad na tieto pojmy ponúka P. Hartl (2010) vo svojom Veľkom psychologickom slovníku, kde uvádza ADD ako vývojovú poruchu pozornosti, deficit pozornosti, v praxi sa však používa nejednotne pre pojmy ADD alebo ADHD. Pojem ADHD sa u nás často používa v obdobnom význame ako starší termín ĽMD (ľahká mozgová dysfunkcia), ktorý sa od pomenovania ADD líši prejavmi správania.

Poruchou pozornosti sa zaoberajú svetoví i slovenskí odborníci, ktorí neustále riešia nie úplne známe a presné príčiny vzniku porúch správania. Za pôvod vzniku je možné považovať jednak stránku emocionálnu, ale aj oblasť vývinu, a to v období prenatálneho, perinatálneho aj postnatálneho vývinu.

## 1.1 Špecifické prejavy poruchy pozornosti (ADD) spojenej s hyperaktivitiou (ADHD), jej príčiny vzniku a školská prax s jednotlivcami s týmto syndrómom

Ako sme už spomínali, poruchy učenia sa v minulosti označovali ako ľahká mozgová dysfunkcia (ĽMD). Pod pojmom ĽMD sa rozumejú poruchy učenia, poruchy správania, poruchy reči, ale aj poruchy pohybovej koordinácie. Tieto poruchy sa spájali s poškodením CNS (centrálnej nervovej sústavy), ktoré sa prejavujú zvýšenou aktivitou, nepozornosťou, nesústredenosťou, problémami s učením, čo môžu byť prejavy syndrómu ADD / ADHD.

T. Armstrong (1999) uvádza, že syndróm ADD / ADHD bol prvýkrát pozorovaný už v roku 1902 G. Stillom, britským lekárom, ktorý písal o dvadsiatich deťoch vo svojej praxi, ktoré boli „nevyhovujúco agresívne“, a veril tomu, že morálne poruchy mali základ v neurologických problémoch. Je známe, že v súčasnosti, aj napriek mnohým výskumom, nie je presne vymedzená príčina vzniku poruchy pozornosti. Vzhľadom k tomu, že nie je možné vylúčiť všetky nepriaznivé vplyvy, nedá sa teda jednoznačne určiť primárna príčina vzniku syndrómu.

S. F. Riefová (2007) uvádza v jednej zo svojich publikácií možné príčiny vzniku ADD:

- genetické príčiny: dieťa mohlo poruchu zdediť po niektorom z členov rodiny;
- komplikácie alebo poranenia v tehotenstve alebo počas pôrodu: už spomínané problémy v prenatálnom, či perinatálnom období;
- otrava olovom;
- strava: strava má podľa niektorých autorov vplyv na poruchu;
- užívanie alkoholu a drog v tehotenstve: z mnohých výskumov bolo preukázané, že na vznik ADD má nezanedbateľný vplyv správanie sa matky počas tehotenstva, konkrétne užívanie alkoholu a tabakových výrobkov.

U jednotlivcov so syndrómom ADD sa impulzivita ani hyperaktivita nevyskytujú, no táto porucha je spojená s radom iných prejavov. Hyperaktivita sa pri ADD nevyskytuje, avšak títo jedinci majú opačný problém – hypoaktivita. Preto sa vyznačujú zasnenosťou a mnohokrát pomalšími reakciami. Problematika ADD nie je výlučne spojená iba s obdobím rastu a dospievania. V súčasnosti syndrómom ADD, ale aj ADHD trpí aj množstvo dospelých. Práve títo mávajú väčšie problémy s adaptáciou do zamestnaní, v kolektíve, či s nadväzovaním kontaktov. Preto je dôležité venovať pozornosť a eliminovať dopady poruchy už v rannom veku, čím si títo jedinci v dospelosti plne uvedomia svoj handicap a dokážu sa aj napriek nemu plnohodnotne zaradiť do spoločenského a pracovného života. Sociálna skupina

a celkové prostredie sú nezanedbateľným faktorom v smerovaní nápravy, prípadne zmiernení prejavov danej poruchy. Vzťah medzi rovesníkmi, akceptovanie problému v rámci rodiny, či snaha o bežné fungovanie rodiny môže pozitívne vplývať na nápravu vzniknutého stavu. Integrácia handicapovaného žiaka do intaktného kolektívu má nezanedbateľný vplyv na zmiernenie prejavov.

Žiaci s poruchou pozornosti vyžadujú individuálne prispôsobený presný režim, ktorý je pre nich dôležitý v rodine aj v škole. Problémy s udržaním pozornosti môžu v ich okolí pôsobiť ako nepríjemný prvok, no práve odhalenie problému a nastavenie individuálneho plánu znižujú zaťaženie a obmedzovania jednak handicapovaného, ale aj jeho okolie. Najmä deti v pomerne skorom veku dokážu spozorovať odlišnosti, ktoré medzi sebou majú. Mnohokrát si svoje rozdiely uvedomujú, no nedokážu s tým bez pomoci dospelých nič urobiť. Je potrebné, aby si svoju výnimočnosť uvedomili a mali by vedieť, že ich okolie sa s týmto často iba zoznamuje (Žovinec, E., Ďatková, E., 2005).

Podľa G. Serfonteina (1999) je elementárny rozdiel medzi neschopnosťou oddeliť pozornosť od rušivých vplyvov okolia a neschopnosť sústrediť sa na danú úlohu.

Syndrómom ADHD trpia deti, adolescenti i dospelí, u ktorých sú badateľné poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Táto vývinová porucha má okrem zjavnej nadmernej aktivity jedinca pridruženú aj zvýšenú impulzivitu, ktorá je pre handicapovaného ťažko zvládnuteľná. Zistili sme, že O. Zelinková (2003) opisuje, že tieto poruchy môžu mať rôzne príčiny vzniku:

- biologickú,
- psychologickú,
- ontogenetickú.

Na rozdiel od autorky O. Zelinkovej popisuje A. Chadha (2008) príčiny vzniku tejto poruchy z obdobia prenatálneho, perinatálneho a postnatálneho. Pri ADD aj ADHD sú rôzne charakteristické prejavy, ktoré sa podľa rôznych autorov líšia, či dopĺňajú.

S. F. Riefová (2007) uvádza pre ADHD tieto charakteristické prejavy:

- vysoká miera aktivity,
- impulzivita a malé ovládanie sa,
- problémy s prechodom k ďalšej činnosti,
- agresívne správanie, neprimerane silné reakcie aj na drobné podnety,
- sociálna nezrelosť,
- malá sebaúcta a značná frustrovanosť.

Poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou môžu trpieť deti, dospievajúci, aj dospelí, no u druhej a tretej skupiny ľudí nie sú prejavy zrejmé v takej miere ako je to u detí. Intenzita prejavov je zmiernená vo vyššom veku najmä väčšou schopnosťou ovládať a regulovať činy. Príznaky sa môžu u jednotlivých ľudí prejavovať rôzne, čo vyplýva z ich predošlých skúseností, ale mnohokrát z úrovne jedinca. Za najväčší problém najmä v procese dospievania, sa považuje problém v medziľudských vzťahoch a impulzivita. Tieto prejavy tvoria markantnú prekážku pri začleňovaní sa a zamestnaní sa v určitých oblastiach.

Zahraničné zdroje uvádzajú tieto symptómy pri ADHD:

- nepozornosť,
- hyperaktivita,
- impulzivita.

(Chang, L., http://www.webmd.com/add-adhd/guide/adhd-guide-symptoms-types)

# 2 POJEM INTEGRÁCIA A JEJ PONÍMANIE Z POHĽADU DOMÁCICH A SVETOVÝCH ODBORNÍKOV

Samotná integrácia je zakotvená aj v iniciatíve medzinárodnej organizácie UNESCO pre výchovu, vedu sa kultúru, ktorá pojednáva o presadzovaní základných práv každého jedinca a najmä právo na vzdelanie. Touto problematikou (vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami) sa začala zaoberať organizácia koncom šesťdesiatych rokov, pričom snahy vyvrcholili pri vyhlásení Medzinárodného dňa postihnutých v roku 1981. Podľa Z. Novákovej (In Vítková, M., 2004) v tomto čase vznikla myšlienka a z nej aj odvíjajúci sa slogan *„Škola pre všetkých“*. Išlo o to, aby bolo zabezpečené vzdelávanie pre žiakov s handicapom, odlišnou farbou pleti, iným etnikom.

Pojem integrácia sa mnohokrát spája s výrazom inklúzia, čo však nie je správne a často táto chyba nastáva pri preklade z cudzojazyčnej literatúry. Začleňovanie, resp. nevyčleňovanie výnimočných jedincov z bežnej spoločnosti sa začal spomínať v päťdesiatych rokoch minulého storočia. V tom čase sa začalo diskutovať o tom, ako má intaktný kolektív pozitívny vplyv na socializáciu handicapovaných žiakov. Je však nevhodné uvažovať o ich zaradení až po ukončení štúdia, nakoľko v tom období je to náročnejšie. Proces integrácie sa začal včleňovať do legislatív, teórií, dokumentov, ale aj pedagogickej praxe jednotlivých krajín. Práve v legislatíve sa dôraz kladie na plnenie určitých požiadaviek, či predpokladov, ktorými sa má zabezpečiť integrovanému dieťaťu (žiakovi) plnohodnotné vzdelávanie sa vo vhodnom prostredí – rovoncennom, aké je vytvorené pre vzdelávanie intatkných jednotlivcov.

Podmienky – normy, ktorých splnenie je nevyhnutné pri integrácii žiakov, pričom ich zabezpečenie umožňuje bezchybnú funkciu procesov. Samotné podmienky nie je možné radiť podľa signifikácie, nakoľko jednotlivé podmienky sú navzájom prepojené. Možno za jednou z významnejších podmienok by bolo vhodné považovať pozitívne prístupy zo strany rodičov, učiteľov, intaktných žiakov (Seidler, P., Kurincová, V., Komora, J., 2008).

Na základe literatúry, žiaci trpiaci poruchami pozornosti nevyhnutne potrebujú riadenie aktivít počas vyučovacích hodín učiteľom, aby mohli nadobudnúť rovnaké vedomosti ako ich intaktní rovesníci. Rôzni odborníci ponúkajú doplňujúce cvičenia, ktoré je možné na hodinách využiť a tým zvýšiť úroveň sústredenia postihnutého žiaka.

Zistili sme, že rôzni odborníci považujú za nevyhnutné podmienky integrácie, ktoré sú podľa ich názoru podmienené rozličnými faktormi. Nie je možné výlučne sa zamerať iba na názor jedného odborníka. Najvhodnejšia je kooperácia jednotlivých druhov a výber nevyhnutných prvkov pre konkrétny prípad integrovaného žiaka.

## 2.1 Predpoklady, ktoré vplývajú na školskú úspešnosť integrovaných žiakov

A. Vančová (2001) predostiera podľa jednotlivých odborníkov (Mikušová, Kábele) podmienky podľa zabezpečovateľa, nasledovne:

- zo strany dieťaťa so ŠVVP – pričom je nevyhnutné zvážiť možnosti žiaka na základe jeho osobnostných charakteristík, rozumových schopností, sociálnej stránky, ale aj druhu a stupňa postihnutia;

- zo strany rodiny, kde rodina je zabezpečuje primárny kontakt a komunikáciu s dieťaťom, so školou, ale aj finančnú stránku (doprava do školy, materiálne pomôcky). Prostredie rodiny zabezpečuje dieťaťu primerané spoločenské a komunikačné situácie.

- zo strany školy – ktorá má zabezpečiť primerané vzdelávanie výnimočných žiakov, aj intaktných, ktorí by nemali byť na úkor integrovaných žiakov ukrátení o kvalitu

výchovno-vzdelávacieho procesu. Úlohou školy je aj zabezpečenie vzdelávania pedagógov, materiálnych pomôcok a technickej podpory.

- zo strany spoločnosti, ktorá by sa mala postarať o informovanosť, legislatívne, finančné, materiálno-technické zabezpečenie pre školskú integráciu.

Ďalšie podmienky pre vzdelávanie žiakov s poruchou správania, kde sa syndróm ADD / ADHD zaraďuje je M. Vítková (2004), ktorá udáva nasledovné:

- použitie špeciálnych pedagogických metód a foriem práce;
- nižší počet žiakov v triedach – ustanovené v zákone;
- triedy, kde je možné zmeniť usporiadanie, vybavenie pre uskutočňovanie skupinového vyučovania;
- odpočinkový kút, kde by bola možná relaxácia žiaka, prípadne by tu mohol plniť vykonávať prácu zadanú učiteľom v priebehu hodiny – bežne na školách realizovateľné;
- nadštandardné vybavenie pre šport a voľný čas;
- vhodnú dopravu žiaka do školy.

Na základe zákona 245/2008 sú vymedzené podmienky pre žiakov s ŠVVP nasledovne:

- personálne podmienky,
- pedagogický asistent,
- materiálno-technické podmienky,
- priestorové podmienky.

Oblasť, ktorej sa v práci venujeme má v súčasnosti množstvo odborných pohľadov zo strany pedagogických aj psychologických odborníkov. S prihliadnutím na snahu o začlenenie a zlepšenie spoločenskej situácie a spôsobu vzdelávania výnimočných žiakov je otázka integrácie stále viac aktuálna. Práve preto je nevyhnutné venovať dostatok času najmä tomu, ako by bolo možné odbúrať prípadné nedostatky a zabezpečiť tak obom stranám (integrovaným aj intaktným žiakom) plnohodnotné vzdelávanie a prístup zo strany učiteľa, rodičov aj odborníkov.

Z tohto dôvodu sme považovali za nevyhnutné identifikovanie podmienok potrebných pre plynulý chod vyučovania a vzdelávania žiakov. Vzhľadom k tomu, že odborníci predpokladajú isté faktory, ktoré zabezpečia rovnocenné možnosti na vyučovacej hodine pre všetkých žiakov, je možné považovať integráciu za jednoznačne vhodnú. Žiaľ, nie všetky potreby a podmienky sú v našich školách splnené, a tak nemôžeme výlučne hovoriť o tom, že integrácia je vhodná pre všetkých žiakov v danej triede.

Rozhodli sme sa zamerať pozornosť na to, do akej miery sú plnené požiadavky, ktoré sa využívajú pre dosiahnutie podmienok integrácie, pokiaľ nie sú automaticky splnené nástupom výnimočného dieťaťa do základnej školy.

## 2.2 Výskumné metódy a metodika výskumu

Pre náš výskum sme zvolili nasledovné metódy, prostredníctvom ktorých sme zisťovali vybrané informácie:

- zistiť, aké spôsoby sa využívajú pre dosiahnutie podmienok integrácie, pokiaľ nie sú automaticky splnené nástupom výnimočného dieťaťa do základnej školy;
- identifikovať, pokiaľ sa určia podmienky školskej integrácie, ktoré je potrebné dosiahnuť, aká je úspešnosť ich plnenia v našich základných školách;
- určiť, s akou dôležitosťou sú plnené podmienky školskej integrácie, teda ktoré podmienky sú plnené skôr a ktoré sa považujú za menej dôležité.

Na uvedené požiadavky týkajúce sa skúmanej oblasti sme vybrali nasledovné metódy:

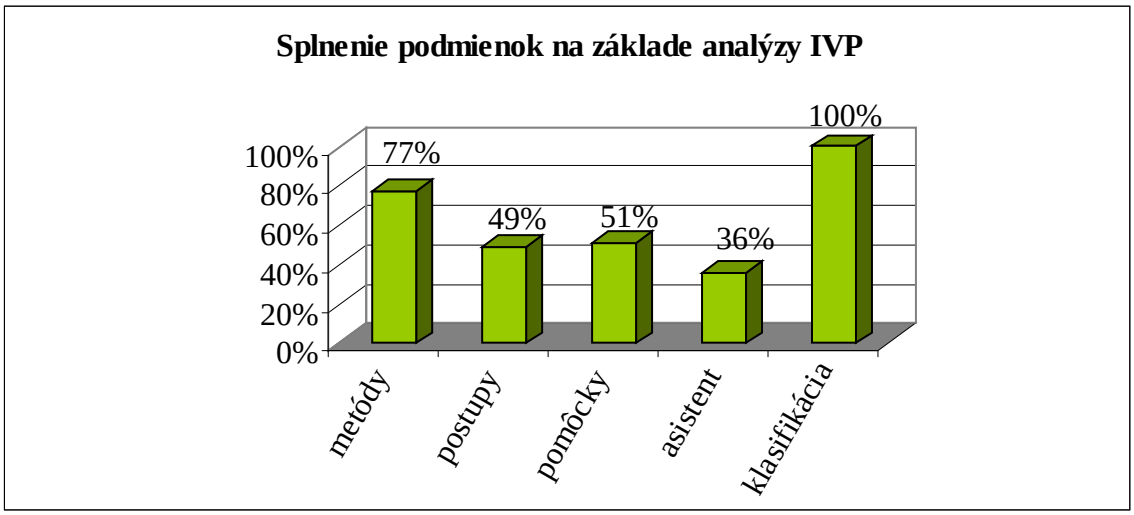
- metódy prípravy
- metódy na získanie nových empirických údajov (interview s učiteľom / žiakom, obsahová analýza dokumentov)
- metódy spracovania získaných údajov a výsledkov

## 2.3 Analýza a interpretácia výsledkov z jednotlivých výskumných metód

Ako sme uviedli, metódami pre zistenie informácií, boli interview s učiteľom, interview so žiakom a obsahová analýza dokumentov žiaka. Pre vyhodnotenie metód sme zvolili formu grafov, v ktorých sme zaznamenali splnenie, resp. nesplnenie daných podmienok u konkrétneho žiaka. Percentuálne zastúpenie jednotlivých požiadaviek sme znázornili v grafickej podobe.

Obsahovou analýzou dokumentov každého integrovaného žiaka s ADD / ADHD sme zisťovali, či sú pre daného žiaka splnené podmienky ako:

- individuálne metódy práce na hodinách;
- postupy práce zvolené vzhľadom na ŠVVP;
- pomôcky uľahčujúce prácu žiakov;
- či má žiak prideleného osobného asistenta;
- či má prispôsobenú klasifikáciu a hodnotenie.



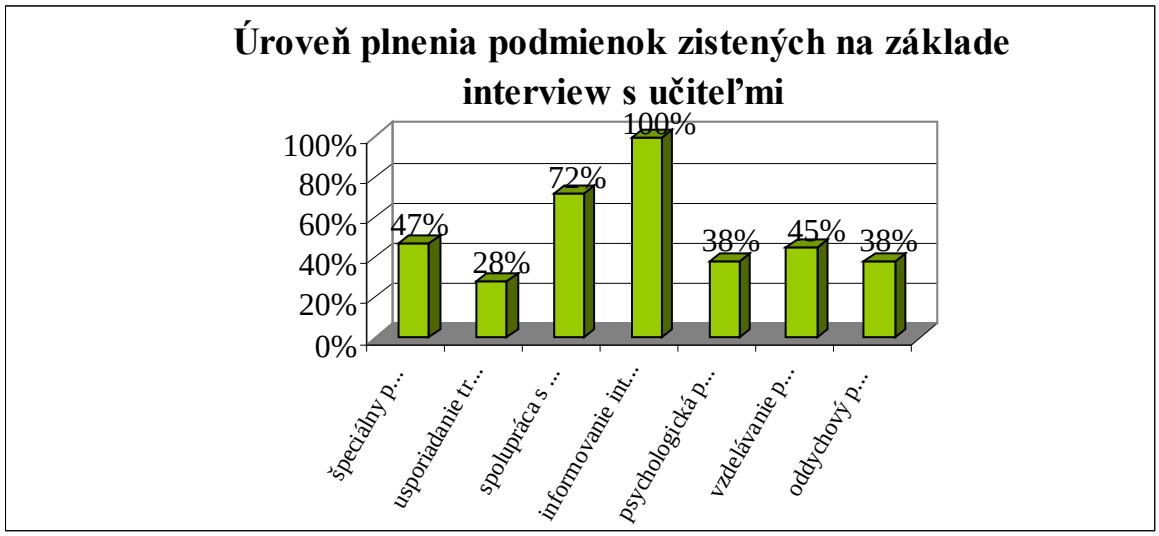

Graf 2.3.1 Splnenie podmienok na základe analýzy IVP

Z uvedeného grafu je zjavné, že niektoré z podmienok sú v našich základných školách splnené vo väčšej miere, no nevyhnutnosti, ktoré si vyžadujú viac finančných prostriedkov ako pomôcky, či osobný asistent nie sú v príslušnej miere splnené. Nízke percento prislúchajúce postupom pri práci prisudzujeme stále pomerne slabému vzdelávaniu sa a vedomostiam učiteľov o danej problematike, nakoľko IVP vytvára učiteľ a vybrané oblasti do programu zadáva on.

Odpovede získané z interview s učiteľmi sme vyhodnotili rovnako individuálne pre každého žiaka do tabuľky, no prehľad plnenia jednotlivých podmienok sme zhrnuli v grafe pre lepšiu prehľadnosť. V interview sme sa zamerali na plnenie nasledovných podmienok:

- práca na vyučovaní so špeciálnym pedagógom;
- usporiadanie triedy pre potreby integrovaného žiaka;

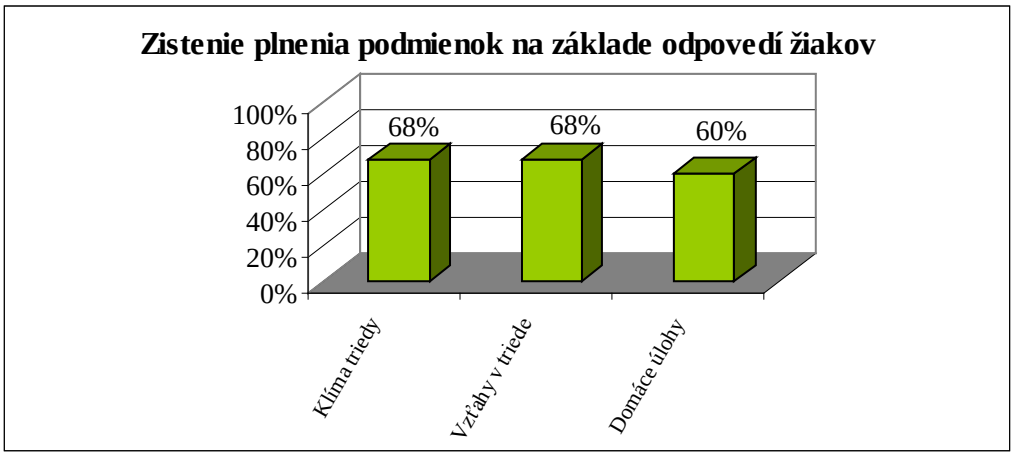
- spolupráca školy a rodičov integrovaného žiaka;
- informovanie intaktných žiakov a prijatie jedinečnosti ako súčasti integrovaného spolužiaka;
- spolupráca so psychologickou poradňou;
- vzdelávanie pedagógov;
- zabezpečenie oddychového priestoru pre žiakov.




Graf 2.3.2 Úroveň plnenia podmienok zistených na základe interview s učiteľmi

Z výsledkov je možné vidieť neuspokojivý stav plnenia dôležitých nevyhnutností pre zjednodušenie práce a zlepšenie samotnej integrácie handicapovaných žiakov. Kladne hodnotíme vysoké percento spolupráce rodiny a školy, čo považujeme za jednu z najdôležitejších podmienok. V kontraste s tým však kriticky pôsobí neplnenie niektorých zdanlivo nenáročných predpokladov. Usporiadanie triedy a vytvorenie oddychového priestoru nie je náročné na prostriedky a základné presuny v rámci triedy je možné vykonať s pomocou školníka, príp. rodičov. Vzdelávanie učiteľov by malo byť zabezpečené s podporou riaditeľa školy, ktorý by mal dbať o zvýšenie úrovne školy aj takýmito činnosťami. Naproti tomu však v súčasnosti existuje množstvo dostupnej literatúry, ktorá je prístupná pre sebavzdelávanie učiteľov.

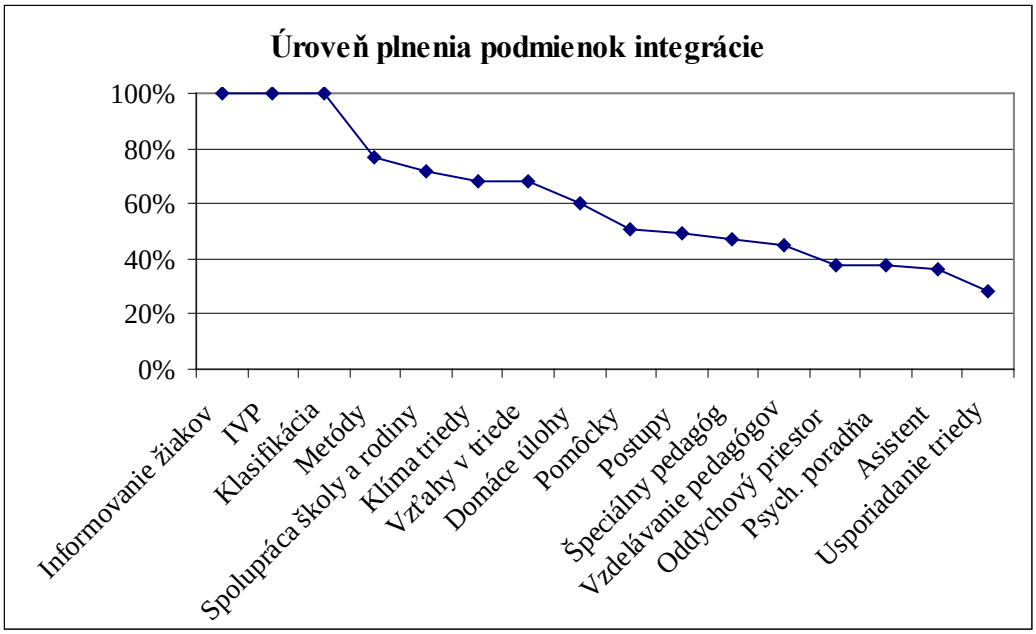
Pre interview so žiakmi sme zvolili otázky, ktorými sme zisťovali kategórie „Klíma triedy, Vzťahy v triede, Domáce úlohy“. Po vyhodnotení sme uviedli tieto kategórie v grafe s percentuálnym podielom jednotlivých oblastí.




Graf 2.3.3 Zistenie plnenia podmienok na základe odpovedí žiakov

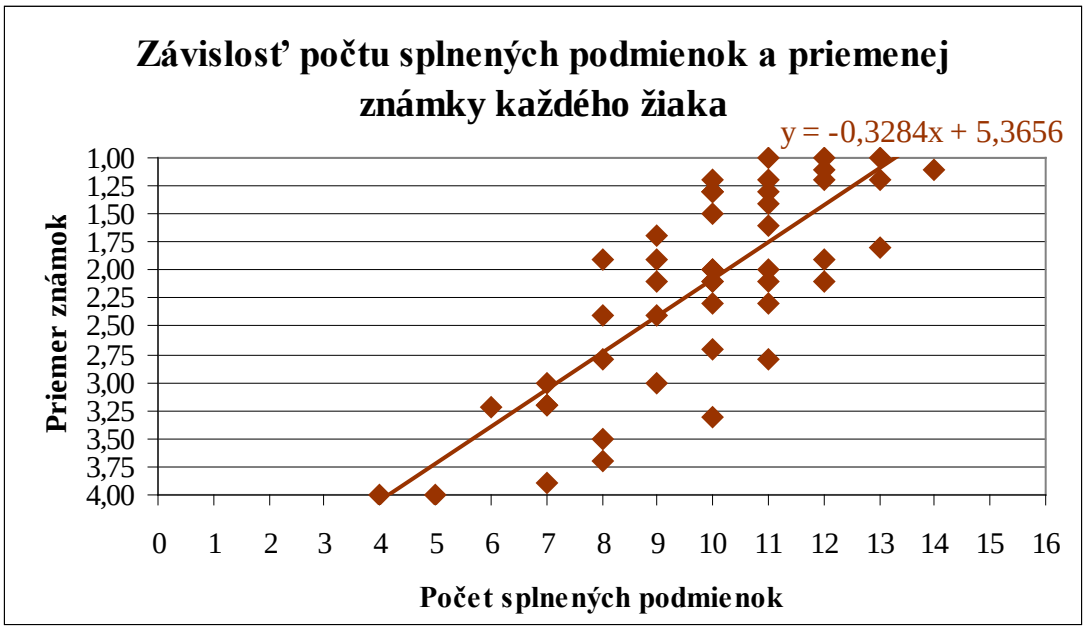
Dané podmienky sú na základe výpovedí žiakov plnené vo vysokej miere. Ich zabezpečenie podporuje lepšiu úroveň vzdelávania žiakov s poruchou pozornosti.

Celkovú úroveň plnenia jednotlivých podmienok školskej integrácie je možné vidieť na nasledovnom grafe, kde je zjavná aj ich klesajúca úroveň, z čoho je možné usudzovať priority, na ktoré je kladený väčší dôraz.




Graf 2.3.4 Úroveň plnenia podmienok integrácie

Po dôkladnom vyhodnotení všetkých troch nástrojov a ucelení všetkých výsledkov do jedného celku sme vytvorili tabuľku splnenia jednotlivých podmienok voči každému pozorovanému žiakovi. Záverom zo získaných výsledkov je grafické znázornenie závislosti počtu splnených nevyhnutností a priemernej známky žiaka vytvorenej zo všetkých známok za posledné dva polroky. Túto závislosť sme vyjadrili nasledovne a pre vývoj závislosti sme zvolili lineárnu trendovú čiaru, ktorá má byť akýmsi vodidlom v pomere počtu splnenia podmienok a školskej úspešnosti žiaka s ADD / ADHD integrovaného do základnej školy bežného typu.




Graf 2.3.5 Závislosť splnených podmienok a priemernej známky každého žiaka

Z výsledkov je možné vidieť, že zabezpečenie podmienok školskej integrácie má významný vplyv na úspešnosť vzdelávania integrovaných žiakov. Výkyvy od priemeru je možné prisudzovať krátkemu obdobiu, za ktoré sme známky posudzovali, resp. úrovni postihnutia jednotlivca.

# ZÁVER

Aj napriek presne nezisteným príčinám vzniku syndrómu ADD / ADHD je zistený nárast tejto poruchy. Vzhľadom na životný štýl, zvyšujúci sa vek rodičov a množstvo ďalších dôvodov je možné predpokladať, že stúpajúci trend bude v nasledujúcej dobe pokračovať.

Samotnému zaradeniu sa medzi intaktných rovesníkov predchádza proces, ktorý pripraví obe zúčastnené strany na nový spôsob práce a potrebu využívania kompromisov, čím integrácia je. Nezanedbateľnou súčasťou vyučovania žiakov s ADD / ADHD je ich integrácia do kolektívu žiakov v bežnej základnej škole.

Vzhľadom na potrebu vzdelávania a časté pridruženie porúch učenia u týchto žiakov je vhodné zvoliť aj alternatívny spôsob a použitie doplňujúcich metód a pomôcok pre aktivizáciu žiaka. S príchodom žiaka s ADD alebo ADHD do triedy by mu mali byť vytvorené potrebné podmienky, ktoré zabezpečia plynulosť jeho vzdelávania aj vzdelávania ostatných žiakov triedy.

Práve plnenie podmienok považujeme za prostriedok, ktorým je možné zvýšiť úspešnosť vzdelávania a dosahovanie lepších známok handicapovaného žiaka. Uviedli sme jednotlivé požiadavky, ktoré by mali byť zabezpečené. Môžeme teda uviesť, že plnenie jednotlivých podmienok školskej integrácie je stále nízke. Aj napriek tomu, že mnoho podmienok je splnených, neustále je potrebné zvyšovať snahu o doplnenie ďalších nevyhnutností. Je potrebné si uvedomiť, najmä zo strany rodičov a učiteľov, že splnenie požiadaviek nie je iba pre zlepšenie života integrovaných žiakov. Pre uľahčenie práce učiteľov a rodičovskú výchovu by mali byť tieto podmienky prioritou. Plnenie požiadaviek je do určitej miery závislé od finančných zdrojov, no vyššie percento nie je v závislosti na financiách. Za podstatný výsledok prieskumu považujeme zistenie závislosti plnenia podmienok na školskej úspešnosti integrovaných žiakov, čo sme taktiež potvrdili.

**Použitá literatura**


1. ARMSTRONG, T., *ADD/ADHD alternatives in the classroom.* Alexandria: Assn for Supervision & Curriculum, 1999. 129 s. ISBN 0-87120-359-6.
2. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál, 2008. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
3. CHADHA, A., *Special education*. New Delhi: Mittal publication, 2008. 210 s. ISBN 978-81-313-0229-3.
4. CHANG, L., *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, [online] 4th Ed. [cit. 2011. 06. 17] Dostupné na internete: http://www.webmd.com/add-adhd/guide/adhd-guide-symptoms-types.
5. MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* [online]. Bratislava. 2008. [cit. 2011. 10. 23.]. Dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008%20-%20zakon%20-%20novela%20390_2011.pdf
6. RIEFOVÁ, S. F., Nesoustredené a neklidné díte ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
7. SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J., *Cesty k inklúzii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 361 s. ISBN 978-80-8094-446-9.
8. SERFONTEIN, G., *Potíže detí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.
9. ŠALING, S. a kol., *Veľký slovník cudzích slov.* 5. rev. a dopl. vyd. Bratislava - Prešov: SAMO, 2008. 1184 s. ISBN 978-80-89123-07-0.
10. VANČOVÁ, A., Súčasné problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574. 2001. roč. 36, č. 3
11. VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Brno, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
12. ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
13. ŽOVINEC, E., - ĎATKOVÁ, E., Dieťa s ADD / ADHD v škole bežného typu. In *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole.* [online]. Nitra. 2005. [cit. 2011. 08. 16. ]. Dostupné na internete: http://www.kpg.pf.ukf.sk/zborniky/zbornik%20prispevkov.pdf. ISBN 80-8050-803-8. Nitra – Hlohovec: UKF LIBRA n.o.


**Kontaktní údaje**


Mgr. Lucia Tóthová
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra
tel: 00421 908165299
mail: lucia.tothova@ukf.sk

# HALLIWICKOVÁ METÓDA PLÁVANIA

# THE HALLIWICK METHOD OF SWIMMING

***Bohuslav Stupák***

**Abstrakt**

Halliwickova metóda plávania je špeciálna metóda zameraná na plávanie detí i dospelých s rôznym postihnutím. Uplatnenie má i u bežnej zdravej populácií. Vychádza zo základného princípu filozofie a zmyslu života. Cieľom je naučiť základným schopnostiam ako je kontrola dychu, rovnováha a taktiež pochopenie, akým spôsobom ovplyvňuje telo vztlak a vírenie vo vode, a akým spôsobom má na tieto vonkajšie vplyvy reagovať. Táto metóda umožňuje pohyb vo vode a zvládnutie rôznych vodných aktivít**.**

***Kľíčová slova:*** *Halliwicková metóda plávania, vodné prostredie, postihnutý*

**Abstract**

Halliwick swimming method is a special method focuses on swimming children and adults with various disabilities. The application is also in the general healthy population. Based on the fundamental principle of philosophy and the meaning of life. The aim is to teach basic skills such as breath control, balance and also an understanding of how buoyancy affects the body and swirl in the water, and how it has to respond to these external influences. This method allows for the movement of water and management of different water.

***Key words:*** *The Halliwick method of swimming, aquatic, disabled*

## 1 VÝVOJ HALLIWICKOVEJ METÓDY PLÁVANIA

Halliwicková metóda plávania má svoj pôvod v Anglicku v roku 1949. Jej autorom je James McMillan (plavecký inštruktor a inžinier so záujmom o hydromechaniku) a zdravotník Joan Martin. Názov pochádza z Halliwickovej školy v Londýne, kde bola táto metóda prvý krát praktizovaná v rámci plaveckého klubu, v ktorom začínalo plávať 12 dievčat s rôznym typom postihnutia. Klub plávania pomenovali výstižne Penguins, podľa zvierat, ktoré sú sice neobratné na suchu, ale vynikajú svojou obratnosťou vo vode. Praktické poznatky boli pre autorov natoľko zaujímavé, že na ich základe inštruktori vytvorili Halliwickovu metódu plávania. Halliwicková metóda je v súčastnej dobe rozšírená nielen do mnohých európskych štátov ale aj v rôznych krajinách sveta. Z európskych krajín sa najviac využíva pri plávaní a pobyte vo vodnom prostredí s postihnutými v Anglicku, v Rakúsku, v Slovinsku a v Poľsku.

V roku 1994 bola založená International Halliwick Association, ktorá sa zameriava na propagáciu, na školenie asistentov, inštruktorov, fyzioterapeutov, lekárov i rodičov a na ďalší rozvoj, úpravu konceptu Halliwickovej metódy podľa najnovších vedeckých poznatkov. Na realizovanie kurzov plávania podľa Halliwickovej metódy je potrebné mať licenciu, ktorá sa v Anglicku získava na základe kurzu s predpísaným spôsobom výučby (zostavenej z teoretickej a praktickej časti).

V Českej republike bol realizovaný projekt *„Bez vozíku, nad vodou“*, ktorý trval tri mesiace a bol určený telesne postihnutým študentom (Masarykovej univerzity v Brne.

Cieľom projektu bolo zoznámiť študentov, asistentov a rodičov s Halliwikovou metódou plávania, s jej teoretickou a praktickou časťou.[1]

Všeobecne môžeme povedať, že Halliwickovu metódu plávania môžeme využiť tam, kde sa objavuje problém s pohybom alebo pobytom vo vode napr.: obtiažny pohyb vo vode z rôznych príčin, osoby s postihnutím, prvotný kontakt s vodou, stavy úzkosti a pod. Podstatu metódy tvorí radosť z pohybu vo vode i zo samotnej hry vo vodnom prostredí. Hra vychádza z prirodzenosti, je súčasťou procesu učenia, orientuje sa na získanie skúseností pri vykonávaní základných pohybov, udržiavaní rovnováhy, zmien smeru pohybu, dýchanie, kontrolované pohyby hlavy, pôsobí na rovnováhu osobnosti, učí spolupráci jednotlivca s asistentom a jednotlivca so skupinou. Pri zapájaní hier do učenia plávania sa berie do úvahy stupeň plaveckých zručností, pretože je veľký rozdiel, či sú v skupine začiatočníci alebo pokročilý plavci determinuje ďalší výučbový proces.

# 2 KONCEPT HALLIWICKOVEJ METÓDY PLÁVANIA

Hallicwickov koncept je metóda učenia všetkých ľudí (napr. aj bojácneho neplavca), s osobitným zreteľom na ľudí s fyzickým oslabením, osôb po amputácii, mentálne postihnutých alebo aj osôb s ťažkosťami s motorickým učením a pod. Koncept vychádza z princípov:

- podieľať sa na aktivitách vo vode,
- pohybovať sa nezávislejšie vo vode,
- plávať s „pocitom slobody“ vo vode.

Metóda je založená a vychádza z presvedčenia, že pohybové aktivity vo vodnom prostredí priaznivo vplývajú na rovnováhu osobnosti jednotlivca vo všetkých sférach života, ktorá s pomocou správneho dýchania vedie k relaxácií, regenerácií a uvoľneniu organizmu. Halliwickova metóda plávania vytyčuje základy na učenie sa zručnostiam vo vode.

**Priaznivé vplyvy pohybovej aktivity vo vodnom prostredí sú:**

- fyzické,
- personálne,
- rekreačné,
- sociálne,
- terapeutické.

**Halliwickov koncept prináša znalosti o nasledujúcich oblastiach:**

- voda (znalosť o hydrostatike a hydrodynamike s dôrazom na rotáciu),
- ľudské telo (udržanie rovnováhy vo vode a spôsoby ako to dosiahnuť),
- postihnutie,
- motivácia (primeraná veku a postihnutiu),
- vyučovanie a učenie (spôsoby pre inštruktorov a plavcov, komunikácia),
- aktivity a hry (základ tvorí individuálna alebo skupinová práca),
- skupina (sociálna integrácia, komunikácia, spolupráca, súťaž),
- plavecké zábery.[2]

[1] Porov.: PACHOLÍK, V., BLAHUTKOVÁ, M. 2007. *Halliwick.* [online]. Dostupné na internete: http://bezvozikunadvodou.tym.cz/index.php?src=halliwick [cit. 13.3.2013].

[2] Porov.: PACHOLÍK, V., BLAHUTKOVÁ, M. *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia.* Banská Bystrica,UMB, 2008, s. 190

**Základné piliere konceptu Halliwickovej metódy plávania:**

- na začiatku učíme plavca mať radosť z vody (budovanie kladného vzťahu k vode. Zdôrazňujeme, že hlavným cieľom Halliwickovho konceptu nie je dokonalý plavec, ale radostne, samostatne sa pohybujúci človek vo vode, ktorý nie je závislý na pomoci ďalších osôb alebo pomôcok. Je to človek vyhľadávajúci vodné aktivity.),
- používanie školených inštruktorov a vylúčenie plávacích (nadnášacích) pomôcok,
- výučba prebieha vo vode,
- na oslovenie používať krstné meno (nie priezvisko - pre budovanie pozitívneho vzťahu medzi plavcom a asistentom, je dôležité aby, boli vzťahy medzi nimi skôr osobné než profesionálne),
- individuálne tempo (výučba nasleduje v logickom postupe, ktorá plavcovi vyhovuje). Nutné je brať ohľad na individuálne možnosti plavca, k ďalšiemu kroku pristupujeme až po dokonalom zvládnutí predchádzajúceho.
- dôraz kladieme na schopnosť, nie na handicap (každého považujeme za plavca – vychádzame vždy z jeho možností, nie obmedzení),
- učenie formou hry (pri plaveckej výučbe je najčastejšou aktivitou hra. Hra je pre plavca zaujímavá, prostredníctvom hry si plavec osvojuje a rozvíja svoje schopnosti),
- pracujeme v skupinách – vzájomná podpora plavcov i inštruktorov, na dosiahnutie cieľa výučby,
- celý program sa realizuje na báze dobrovoľnosti – všetci pracovníci sú dobrovoľníci. Spoločne sa snažia o ďalší rozvoj metódy a jej šírenie.

# 3 ZÁKLADNÉ PRINCÍPY HALLIWICKOVEJ METÓDY PLÁVANIA

Metodológia výučby a základné princípy vychádza z konceptu a filozofie Halliwickovej metódy plávania. Poznáme dva základné princípy, ktoré učia prekonať určité zábrany pri vstupe do bazénu, odbúrajú strach z vody veľmi postupnou metódou, ktoré vychádza zo základných prvkov filozofie metódy:

- princíp „one-to-one“ (každý plavec má svojho asistenta),
- princíp „face-to-face“ (neustály vizuálny kontakt – tvárou v tvár).

**Princíp „one – to – one“:**

Pri práci pracuje s každým plavcom jeden asistent, ktorý sa mu počas pohybu vo vode venuje až do doby úplného osamostatnenia sa. Pod pojmom asistent rozumieme inštruktor, lekár, učiteľ, rodič alebo iná osoba, ktorá sa venuje plavcovi vo vode i na suchu. Každý asistent by mal absolvovať základný výcvik Halliwickovej metódy. Cieľom výcviku nie je len naučiť jednotlivé cvičenia, ale pochopiť filozofiu metódy a rešpektovať základne princípy. Práca „one-to-one“ je založená na postupnom budovaní dôvery a pocitu istoty medzi plavcom a asistentom, ktorá je na začiatku veľmi dôležitá.

Používanie plaveckých pomôcok udržiava síce plavca nad hladinou, eliminuje ho však od nežiadúcich vplyvov vodného prostredia, čo mu neumožňuje poznať rôzne turbulencie, rotácie, spôsoby ich vyrovnávania a pod. Uľahčuje to síce výučbu, ale na druhej strane však minimalizuje potrebu plavca byť samostatný a spoliehať sa na seba, resp. asistenta a jeho primeranej pomoci. Pri používaní pomôcok je potrebné rozlišovať medzi klasickou plaveckou výučbou na jednej strane a výučbou podľa Halliwickovho konceptu. Cieľom klasickej výučby je naučiť základné plavecké spôsoby a plavecké pomôcky v nej slúžia i dobrému plavcovi napr. pri zdokonaľovaní záberu nôh. Podľa Halliwickovho konceptu cieľom je vychovať

plavca, ktorý je schopný samostatného a radostného pohybu vo vode s menším dôrazom na kvalitu plaveckého spôsobu, bezpečnosť pohybu vo vode, psychické prispôsobenie a pod.[3]

**Vylúčenie plaveckých pomôcok podľa Halliwickovho konceptu slúži na:**

- budovanie vzťahu plavec – asistent (dôvera plavca v asistenta),
- väčšia dôvera plavca v aktívnu pomoc a záchranu (oproti pasívnej opore plaveckých pomôcok),
- väčšia bezpečnosť,
- citlivo dávkovaná pomoc, poskytnutie primeranej pomoci vzhľadom k plaveckým schopnostiam plavca.[4]

Pri výučbe plávania sa často pracuje v skupinách a všetky páry vo vode sú súčasťou jednej veľkej skupiny. Takto usporiadaným plavcom to umožňuje nadviazať kontakt so skupinou a zároveň mať pozornosť svojho asistenta.

**Princíp „face – to – face“:**

Začínajúci plavec sa snaží získať pocit istoty a bezpečného pohybu vo vode. Pokiaľ to charakter predvádzanej činnosti a postihnutie plavca umožňuje, snaží sa asistent o neustály vizuálny kontakt v maximálnej miere o jeho nadväzovanie, obzvlášť v počiatkoch plaveckej výučby. Oční kontakt pomáha budovať vzťah medzi plavcom a asistentom, prispieva k pocitu bezpečnosti plavca. S plavcom treba komunikovať aj slovne (dialógom, popisom činnosti, poskytovaním rôznych informácií, pochvalou a pod.), čím sa odpútava pozornosť plavca od vodnej plochy, ktorá môže pôsobiť nepríjemne a môže spôsobiť neistotu plavca. Formu práce, keď dochádza k vizuálnemu kontaktu, označujeme práve ako práca face-to-face „tvárou v tvár“.

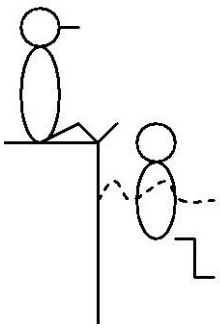
# 4 DESAŤBODOVÝ PROGRAM HALLIWICKOVEJ METÓDY PLÁVANIA

Metóda je založená na hydromechanických, hydrostatických a hydrodynamických princípoch. Metodickým postupom pre asistentov podľa Halliwickovho konceptu (The Halliwick Concept) je program, ktorý sa skladá z nasledovných desiatich bodov, ktoré napomáhajú pri výučbe plávania. Desaťbodový program vyplýva z logických a po sebe nasledujúcich krokov, ktoré sa navzájom doplňujú a prelínajú celou plaveckou výučbou:

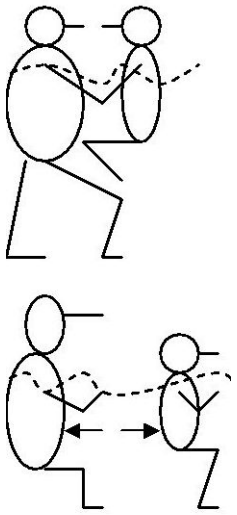
- psychická adaptácia na vodné prostredie,
- uvoľniť a osamostatniť sa vo vode,
- transverzálna rotácia,
- sagitálna rotácia,
- longitudinálna rotácia,
- kombinovaná rotáciu,
- vztlak – nadnášanie tela plavca nad hladinou,
- relaxácia a rovnovážna poloha (vznášanie na chrbte) vo vode,
- turbulencia,
- základné plavecké pohyby.[5]

[3] Porov.: PACHOLÍK, V., VLČKOVÁ, I. et al. *Halliwickova metoda plavání.* Brno, MU, 2009, s. 9
[4] Porov.: PACHOLÍK, VIKTOR – VLČKOVÁ, IVA. et al. 2009. *Halliwickova metoda plavání.* 2009, s. 10
[5] Porov.: PACHOLÍK, V., VLČKOVÁ, I. et al. *Halliwickova metoda plavání.* Brno, MU, 2009, s. 12

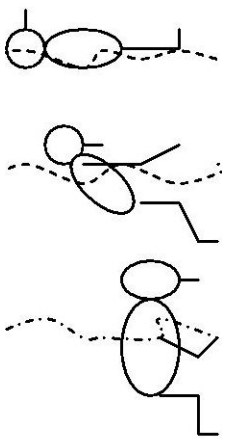
**1. Psychická adaptácia, pripravenosť na vodné prostredie** – schopnosť primerane reagovať na rôzne situácie a prostredie (ak sa objaví vo vode strach, neistota, úzkosť, asistent sa snaží tieto negatívne pocity motiváciou odstrániť). Dôležitým aspektom je naučiť kontrolovať dýchanie.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 1** | Psychická adaptácia, pripravenosť |  | Ako príklad uvádzame prispôsobenie sa pohybu vo vode v porovnaní s pohybom na strane bazénu. |

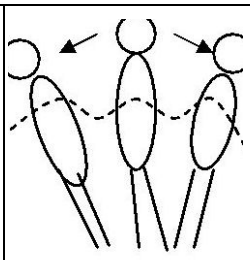
**2. Uvoľnenosť, osamostatnenie sa vo vode** – nepretržitý proces, ktorý prebieha počas celej výučby. Prispieva k fyzickým a psychickým pocitom nezávislosti plavca voči asistentovi.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 2** | Uvoľnenosť, osamostatnenie |  | Uvoľnená a radostná atmosféra je prvým krokom pre celkové uvoľnenie plavca. |

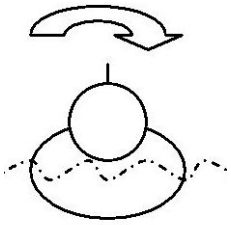
**3. Zvládnutie transverzálnej rotácie** – ktorá spočíva v schopnosti kontrolovať rotáciu okolo transverzálnej osy. Transverzálna rotácia je základný priečny rotačný pohyb, ktorý plavcovi umožňuje striedať vertikálnú pozíciu tela (stoj, sed) s horizontálnou pozíciou (ľah na chrbte, na bruchu).

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 3** | Transverzálna rotácia |  | - horizontálna pozícia (ľah na chrbte)<br><br>- vertikálna pozícia (sed) |

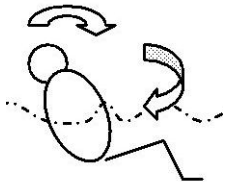
**4. Zvládnutie sagitálnej rotácie** – ktorá spočíva v schopnosti kontrolovať rotáciu okolo sagitálnej osy.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 4** | Sagitálna rotácia |  | Predozadná rotácia – kolmá na čelnú rovinu. |

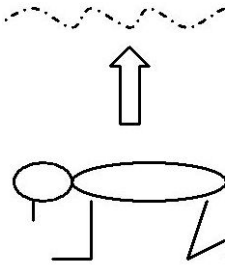
**5. Zvládnutie longitudinálnej rotácie** – ktorá spočíva v schopnosti kontrolovať rotáciu vykonávanu okolo predozadnej (pozdĺžnej) osy.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 5** | Longitudinálna rotácia |  | K rotačnému pohybu dochádza napr. pri pretočení z polohy na bruchu do polohy na chrbte. |

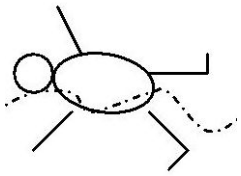
**6. Zvládnutie kombinovanej rotácie –** schopnosť kontrolovať akúkoľvek kombináciu predchádzajúcich rotácií.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 6** | Kombinovaná rotácia |  | Kombinácia rôzných rotácií. |

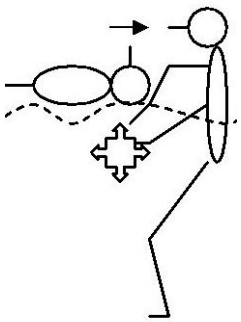
**7. Vztlak** – naučiť sa dôverovať v nadnášanie tela plavca na hladine a využiť to. Zmeniť myslenie plavca, aby si uvedomil, že hustota nášho tela je približne rovnaká ako hustota vody a že sa nepotopí.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 7** | Vztlak |  | "Mentálny zvrat" (pretože plavec si uvedomuje vztlak, prevráti svoje myslenie a uvedomuje si, že sa bude vznášať a nie potápať). |

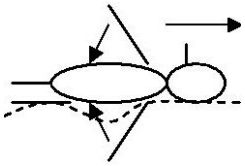
**8. Relaxácia a rovnovážna poloha (vznášania) vo vode** – plávanie v pokoji a uvoľnenie vo vode. Táto schopnosť závisí od mentálnej, tak i fyzickej kontrole rovnováhy. Cieľom je nájsť stabilnú polohu pre plavca a naučiť sa v nej relaxovať.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 8** | Relaxácia, rovnovážna poloha |  | Poloha na chrbte – plavec leží na chrbte, nohy a ruky má mierne od seba, tak aby bola poloha čo najstabilnejšia. |

**9. Turbulencia** – plavec v polohe na chrbte je vytáčaný z rovnovážnej polohy pohybov vody, ktoré vytvára inštruktor pohybom paží alebo svojím pohybujúcim sa telom, tak aby nedošlo k nejakému kontaktu medzi nimi.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 9** | Turbulencia |  | Plavec sa musí naučiť ovládať nečakané rotácie a udržať svoje telo v stabilnej relaxačnej polohe. |

**10. Základné plavecké pohyby** – naučiť sa zvládnuť jednoduché pohyby prezentované plavcom až po plavecké zábery, ktoré môžu byť individuálne pre každého plavca.[6]

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Bod 10** | Základné plavecké pohyby |  | Vývoj od jednoduchých pohybov až k plaveckému štýlu. |

**Použitá literatura**


1. PACHOLÍK, V. 2008. *Halliwickova metoda plavání-metodická příručka.* Brno: Fakulta sportovních studií. 22 s.
2. PACHOLÍK, V., BLAHUTKOVÁ, M. 2007. *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica : PF UMB a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 292 s. ISBN 978-80-8083-565-1
3. PACHOLÍK, V., BLAHUTKOVÁ, M. 2007. *Halliwick.* [online]. Cit. 13-04-2013. Dostupné na internete: http://bezvozikunadvodou.tym.cz/index.php?src=halliwick


[6] Porov.: PACHOLÍK, V. *Halliwickova metoda plavání-metodická příručka.* Brno, FSS, 2008, 22 s.

4. PACHOLÍK, V., VLČKOVÁ, I. et al. 2009. *Halliwickova metoda plavání.* Brno : MU, Fakulta sportovních studií, 43 s. ISBN 978-80-210-4840-9

**Kontaktní údaje**
PaedDr. Bohuslav Stupák, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15, 054 01 Levoča
Tel: +421 948 04840
email: bohuslav.stupak@ku.sk

# ZAKOTVENÁ TEÓRIA O SPOLUPRÁCI UČITEĽOV NA PRÍPRAVE ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

# GROUNDED THEORY OF TEACHER´S COOPERATION IN THE PREPARATION OF SCHOOL CURRICULUM

*Rita Kováčová*

**Abstrakt**

Cieľom príspevku je opísať výsledky kvalitatívneho výskumu spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole. Je vytvorený na princípe zakotvenej teórie použitím hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov. Konzistentná teória sa venuje jednaniu učiteľov a dôsledkom ich jednania. Určuje kľúčové premenné procesu spolupráce a vysvetľuje vzťahy medzi nimi. Ponúka metodologicky legitímny pokus o vysvetlenie zvoleného problému, ktorý je otvorený ďalšiemu skúmaniu.

**Kľúčové slová:** *školský vzdelávací program, spolupráca učiteľov, kvalitatívny výskum, zakotvená teória*

**Abstract**

The aim of this report is to describe the results of qualitative research regarding to cooperation of teachers in the preparation of school curriculum in the elementary school. It is formed on the principle of grounded theory using in-depth semi-structured interviews. The consistent theory is devoted to teachers negotiation and consequences of the. It specifies the key variables of the cooperation's process, explaining the relations between them. It offers a methodologically legitimate attempt to explain the chosen problem, which is open to further study.

**Keywords:** school curriculum, teacher's cooperation, qualitative research, grounded theory

## 1 ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM

Kurikulárne zmeny nesúvisia iba so zmenou celkovej politickej situácie. Slovenskej verejnosti bol Štátnym vzdelávacím programom predložený model kurikula, ktorý nahrádza encyklopedický charakter kurikulárnych dokumentov. Rieši otázky AKO učiť a PREČO je potrebné poznatky získavať (Walterová, 1994, s. 13-31). Nový model paradigmy kurikula spája normatívny a participačný model s cieľom dosiahnutia kľúčových kompetencií.

Tvoriť a vytvoriť vlastný školský vzdelávací program (ŠkVP) nie je jednoduchá záležitosť. Školy sú zahrnuté administratívou, riešia výchovné problémy, chýba im čas a chýbajú im skúsenosti.

Doteraz nebol na Slovensku realizovaný výskum na túto tému. Preto vznikol tento výskumný projekt, ktorý si kladie za cieľ zistiť názory učiteľov základných škôl na spoluprácu pri príprave ŠkVP a vybudovať o nej ucelenú teóriu.

### 1.1 Výskumný problém a jeho teoretický kontext

Výskumným problémom je **podoba spolupráce učiteľov na tvorbe školského vzdelávacieho programu v základnej škole.** Spolupráca je jav, ktorý sa uskutočňuje v škole, pričom hlavnými aktérmi zodpovednými za jej priebeh sú učitelia. Preto bola výskumná

pozornosť jednoznačne sústredená na systém učiteľ – učiteľ a spolupráca bola skúmaná z perspektívy učiteľa. Zaujímam sa o to, čo robí, prečo to robí, čo si o tom myslí a ako to hodnotí (Šeďová, 2006, s. 43).
Spolupráca tu znamená vzájomnú podporu a zdieľanie edukačných postupov a metód, ich kritické hodnotenie, efektívnu výmenu názorov a súčinnosť. Znamená vzájomnú závislosť, pri ktorej aktivity jedného učiteľa závisia od aktivít druhého učiteľa za účelom dosiahnutia spoločného cieľa.

### 1.1 Základná výskumná otázka, špecifické výskumné otázky

Základná otázka výskumu znela: **Ako sa pozerajú učitelia základných škôl na spoluprácu pri tvorbe školského vzdelávacieho programu?**
Táto pomerne široko formulovaná otázka bola rozdelená do niekoľkých špecifických otázok (Wengraf, 2001, s. 63, Šeďová, 2006, s. 54):

1. **Čo znamená pre učiteľov spolupráca? Ako a prečo sa vyvinula?**
2. **Ako spolupráca pri tvorbe školského vzdelávacieho programu funguje?**
3. **Aký má spolupráca vplyv na tvorbu školského vzdelávacieho programu?**

Prvá z týchto otázok smeruje k popisu významu a genézy spolupráce. Druhá sa upriamuje na ne jej mechanické fungovanie a tretia je vnímaná ako kauzálna hádanka a kladie si za cieľ odhaliť jej názorové pozadie.
Výskumnú vzorku tvorilo 53 učiteľov. V prvej fáze som oslovila 38 participantov s cieľom vygenerovať čo najviac kategórií. Neskôr som sa zamerala na rozvinutie a nasýtenie špecifických oblastí. Rozhovory som uskutočnila dvakrát po sebe s rovnakou skupinou, aby som prediskutovala témy, ktoré vzišli z prvého kola a analyzovala názory. Pri dosiahnutí počtu participantov 53 sa javilo, že nové údaje potvrdzujú predbežné závery, preto bol pri tomto počte zber údajov dokončený.

### 1.2 Metódy získavania údajov

Hlavnou metódou, ktorú som vo výskume použila, bol hĺbkový pološtruktúrovaný rozhovor. Pripravené otázky mali orientačný charakter, boli počas rozhovorov používané pomerne voľne. Jednak z dôvodu, aby sa učitelia necítili obmedzovaní, aby boli ich vyjadrenia spontánne, aby sme navodili atmosféru rozhovoru a aby som umožnila vynorenie takých tém, s ktorými som a priori nerátala. Počas zberu a spracovávania dát boli otázky modifikované s ohľadom na kódy a kategórie, ktoré sa javili v procese analýzy dominantné. Rozhovory s učiteľmi som uskutočnila v dvoch základných školách. Každú sériu rozhovorov predchádzalo stretnutie s vedením školy, na ktorom som vysvetlila svoj zámer a cieľ výskumu, zodpovedala otázky. S učiteľmi sme sa stretli po vyučovaní v nerušenej miestnosti, podstatná časť stretnutia trvala približne hodinu. Rozhovory som nahrávala na dva diktafóny a následne prepisovala.
Pozorovanie učiteľov v škole tvorilo doplnkovú metódu výskumu. Nakoľko bolo mojím zámerom získať hutný popis jednania, volila som neštruktúrované pozorovanie (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 145). Proces pozorovania bol doprevádzaný analýzou poznámok, ktorých množstvo bolo u jednotlivých učiteľov rôzne. Základom bolo pozorovanie učiteľov v priebehu dňa počas prestávok a po vyučovaní, kedy bolo možné pozorovať konkrétne prejavy spolupráce a riešenie konkrétnych problémov so ŠkVP (obsahy vzdelávania, žiacke testy, hodnotenie). Pozorovanie som neuskutočňovala systematicky a zaznamenávala som len významné a zaujímavé situácie. Poznámky z pozorovania používam ako jednu z triangulačných techník a pri interpretácii výskumných zistení.

# 2 ZAKOTVENÁ TEÓRIA O SPOLUPRÁCI UČITEĽOV NA PRÍPRAVE ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Na základe podrobnej analýzy najdôležitejších výsledkov výskumu, ktoré presahujú rámec príspevku, si v tejto časti kladiem za cieľ výsledky zosumarizovať a na tejto báze vytvoriť zakotvenú teóriu spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Nebudem sa pohybovať na úrovni konkrétnych škôl, ale na úrovni teórie, ktorá by mala platiť pre akúkoľvek základnú školu a jej učiteľov. V Prílohe A prikladám ukážku spracovania rozhovorov.

## 2.1 Základný analytický príbeh

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP je jav, ktorý je socializovaný v škole. Školská socializácia spolupráce učiteľov zahŕňa vplyv funkcionálny (kontext školských rutín), pričom v pozadí stoja vždy potreby učiteľov a ich názory na spoluprácu, ktoré spoluprácu sýtia a nedostatok času, ktorý je jej prekážkou.

## 2.2 Vypracovanie základného analytického príbehu

Spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP ako základný jav možno skúmať pomocou **predmetu** spolupráce, **množstva času**, ktorý učitelia spoluprácou trávia a nakoniec pomocou **spôsobu**, akým ju realizujú.

Existujú dve základné príčinné podmienky, ktoré spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole navyšujú, a teda sú jej zdrojom. Sú to **potreby učiteľov** spolupracovať a ich **názory na spoluprácu**. Na druhej strane **nedostatok času** spoluprácu znižuje, predstavuje jej hlavné obmedzenie.

Učiteľské potreby a ich spoločná práca na príprave ŠkVP existujú v úplnej súčinnosti. Učitelia dokážu spolupracovať úplne funkčne za účelom saturácie svojich potrieb. Medzi tieto potreby možno zahrnúť dve: **akcent na učiteľa a akcent na školu**. Dôraz na učiteľa vedie k spoločnej práci so zámerom vzájomnej odbornej pomoci, kedy je samotný učiteľ bezradný alebo si potrebuje správnosť svojho rozhodnutia nechať odobriť. Akcent na školu vedie k tomu, aby učitelia ušetrili spoločnou prácou čas a zároveň mala táto pozitívny prínos pre školu. Vzťah učiteľských potrieb a spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP je teda pozitívny.

Názory učiteľov na spoluprácu sú jednoznačne konzistentné, logicky jednotné, ale málo reflektované. Učitelia oceňujú jej prínos v práci, nakoľko sú vzájomne inšpirovaní a vo svojej práci sú kreatívni. Na druhej strane má spolupráca aj silný socializačný prínos, lebo učiteľ prejavujú záujem o svojho spolupracovníka. Súzvuk učiteľských potrieb a názorov na spoluprácu pri príprave ŠkVP je učiteľmi reflektovaný pozitívne.

**Čas ako prekážka** v spolupráci je učiteľmi vnímaný negatívne. Pri nízkej úrovni spolupráce dokážu ale učitelia časový problém operatívne riešiť, pri vyššej úrovni sa tento stáva irelevantným.

Na podobu spolupráce učiteľov má vplyv **pracovná záťaž**, ktorá môže spoluprácu navyšovať, ale aj znížiť. Ak pôsobí s potrebami učiteľov synergicky, spoluprácu navyšuje. V opačnom prípade nemá na mieru a kvalitu spolupráce vplyv, preto pôsobí ako intervenujúca premenná.

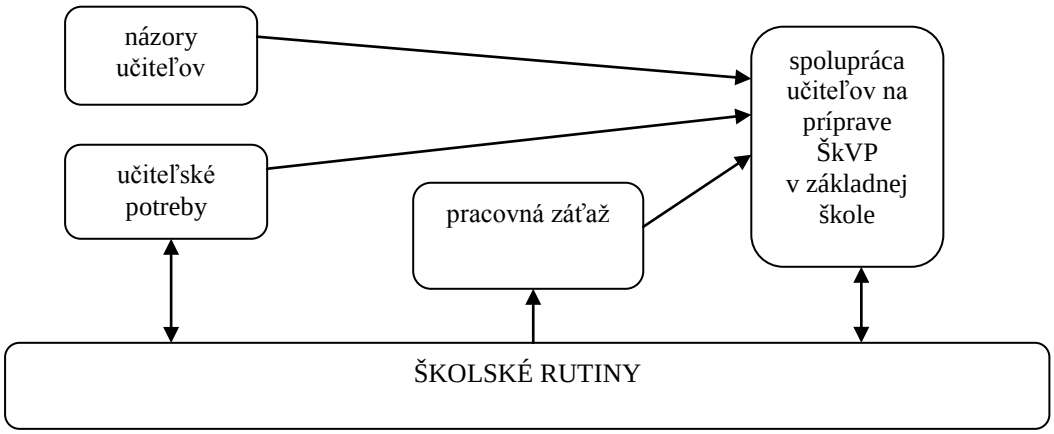
Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP sa uskutočňuje v kontexte **školských rutín**, teda pravidelne sa opakujúcich každodenných aktivít, ktoré slúžia jednak na zabezpečenie chodu školy ako takej, ale zahŕňajú aj aktivity súvisiace so samotným vyučovaním. Školské rutiny vytvárajú časový a priestorový systém, do ktorého je spolupráca učiteľov včlenená. Spôsob tohto včlenenia – miera spoločných aktivít učiteľov, ich početnosť a dĺžka ich trvania – výrazne ovplyvňuje spoluprácu učiteľov.

Školské rutiny predstavujú prostredníctvom svojich pravidelných rytmov silný socializačný nástroj, ktorý je učiteľmi veľmi slabo reflektovaný. Ovplyvňujú samotnú spoluprácu, nakoľko vytvárajú jej rámec, v ktorom sa odohráva. Tento rámec si nový učiteľ postupne osvojí ako prirodzený, čím sa postupne vytvoria jeho pracovné návyky. Môžeme povedať, že predstavujú tlak, ktorý spoluprácu nových učiteľov prispôsobuje skalným. Školské rutiny pritom ovplyvňujú jednak spoluprácu učiteľov, ale aj ich pracovnú záťaž. Okrem toho majú školské rutiny vplyv aj na potreby učiteľov, lebo rôzne usporiadanie školských rutín má za následok rôzne množstvo času, ktoré učitelia potrebujú buď k vyučovaniu alebo k rozvoju školy.

## 2.3 Kauzálny model

Na báze konceptualizácie základného analytického príbehu môžeme navrhnúť kauzálny model zobrazený v schéme 1.

*Schéma 1: Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP – kauzálny model*




Názory učiteľov na spoluprácu a učiteľské potreby pôsobia na spoluprácu učiteľov. Vzťah názorov učiteľov a ich potrieb je vzájomne pozitívny. Tieto určujú podobu spolupráce na príprave ŠkVP. Na spoluprácu pôsobí aj pracovná záťaž učiteľov (pôsobí ako intervenujúca premenná, ktorá môže spoluprácu navýšiť, ale aj znížiť). Všetko sa odohráva v sústave času a priestoru, v kontexte školských rutín. Tento kontext ovplyvňuje jednak model spolupráce, jednak pracovnú záťaž, ale aj učiteľské potreby. Pritom je spätne dotváraný učiteľskými potrebami (školské rutiny sú prispôsobované potrebám učiteľov). Spolupráca je priamo napojená na školské rutiny, ktoré zabezpečujú socializačný vplyv.

## 2.4 Vzťahy medzi kategóriami

Kategórie kauzálneho modelu, ktorý je popísaný vyššie, sú navzájom úzko prepojené. Teraz sa pokúsim vzťahy a prepojenia zjednotiť do celku, do teoretického modelu, ktorý vysvetľuje rôzne typy spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Východiskom je kategória **model spolupráce** učiteľov, k tejto kategórii sú naviazané ostatné.

Spolupráca učiteľov je určená tromi prvkami: **trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a predmet spolupráce,** ktoré sú súčasťou modelu spolupráce. Tieto sa vyskytujú v rôznych charakteristických kombináciách, preto možno rôzne typy spolupráce analyzovať prostredníctvom kategórie **model spolupráce**. Spolupráca môže prebiehať na troch rôznych úrovniach: (1) **Nízka úroveň:** uskutočňuje sa príležitostne, učitelia si odovzdávajú veľmi úzko špecifické rady a predmetom ich spolupráce je jazyková stránka ŠkVP, nanajvýš odborná terminológia; (2) **Stredná úroveň:** spolupráca trvá počas riešenia úlohy, postup spoločnej práce učiteľov je lineárny, vedú cielené rozhovory, ktorých hlavnou náplňou je

obsahová a formálna stránka ŠkVP; (3) **Vyššia úroveň:** spolupráca učiteľov je priebežná, má cyklický ráz, charakteristická je deľba práce, spätná väzba a vzájomné dohody, ich práca je zaostrená na inovatívne prvky ŠkVP.

Hlavným zdrojom spolupráce na príprave ŠkVP sú **potreby učiteľov**, menovite potreba odbornej pomoci a potreba pozitívneho prínosu pre školu. Všeobecne môžeme povedať, že čím viac tieto potreby učitelia pociťujú a deklarujú, tým viac času spoluprácou trávia a konkrétny typ učiteľskej potreby určuje spôsob a predmet ich spolupráce. Pokiaľ učitelia nevyjadrujú žiadnu z týchto potrieb, ich spoločná práca sa dostáva na nízku úroveň. Ak je prítomná len potreba odbornej pomoci, spolupracuje sa na strednej úrovni a rieši sa formálna a obsahová stránka ŠkVP. Keď sa k tejto potrebe pridruží aj potreba pozitívneho prínosu pre školu, vzniká tretia úroveň spolupráce, ktorej predmetom sú inovatívne prvky ŠkVP a jeho prínos pre školu.

**Názory učiteľov** na spoluprácu sú **pozitívne** na všetkých úrovniach modelu spolupráce. Vyznačujú sa konzistentnosťou a logickou jednotnosťou názorov. Popis spolupráce učiteľmi je skôr deskriptívny, ako presne zadefinovaný. Je to pravdepodobne spôsobené tým, že spolupráca je súčasťou každodennej práce učiteľov, vnímajú ju ako neoddeliteľnú súčasť života školy.

**Pracovná záťaž** vystupuje v tomto modeli ako intervenujúca premenná, ktorá vplýva na zámery učiteľov. Na vyššej úrovni spolupráce je pracovná záťaž vnímaná **pozitívne,** je „hnacím motorom“ pri potrebe skvalitniť školu a zvýšiť úroveň práce jej aktérov. Na strednej úrovni je naopak vnímaná **negatívne,** predstavuje prekážku pri poskytovaní vzájomnej odbornej pomoci. Pracovná záťaž nie je pri nízkej úrovni spolupráce vyjadrovaná.

Kontextom, v ktorom sa spolupráca učiteľov uskutočňuje, sú **školské rutiny**. Tie ovplyvňujú spoluprácu učiteľov podľa toho, ktorý akcent je v ich činnosti dominantný. Ak je v popredí dôraz na učiteľa, je úroveň spolupráce nižšia – dominuje potreba spolupracovať. Pri akcente na školu sa uskutočňuje spolupráca na vyššej úrovni.

Všetky vzťahy uvedené v tejto časti sú schematicky zachytené v Tabuľke 1, ktorá predstavuje súhrn navzájom prepojených podmienok s dôrazom na rozlíšenie troch úrovní modelu spolupráce. V tabuľke sú rozčlenené podmienky, ktoré generujú nízku, strednú a vyššiu úroveň spolupráce.

*Tabuľka 1: Spolupráca učiteľov: vzťahy medzi kategóriami*

| model spolupráce | nízka úroveň | stredná úroveň | vyššia úroveň |
|---|---|---|---|
| trvanie spolupráce | príležitostne | počas riešenie úlohy, postup lineárny | priebežne, postup cyklický |
| spôsob spolupráce | rady – úzko špecifické | rozhovory – cielené, zámerné | deľba práce, dohody, spätná väzba |
| predmet spolupráce | jazyková stránka ŠkVP a terminológia | formálna a obsahová stránka ŠkVP | inovatívne prvky a využitie ŠkVP |
| učiteľské potreby | nevyjadrované | akcent na učiteľa | akcent na školu |
| názory učiteľov na spoluprácu | pozitívne | pozitívne | pozitívne |
| pracovná záťaž | nevyjadrovaná | vnímaná negatívne | vnímaná pozitívne |
| nedostatok času | vnímaný negatívne | nevyjadrovaný | nevyjadrovaný |
| akcenty v školských rutinách | akcent na zabezpečenie chodu školy | akcent na zabezpečenie chodu školy a vyučovania | akcent na zabezpečenie vyučovania |

# 3 ZÁVEREČNÉ MYŠLIENKY

Spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole možno popísať pomocou kategórie model spolupráce, ktorá zahŕňa trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a jej predmet. Model spolupráce učiteľov sa vyskytuje v zásade v troch obmenách nízka úroveň, stredná a vyššia úroveň, pričom každá z nich je spojená s konkrétnymi javmi na úrovni ostatných kategórií (učiteľských potrieb, školských rutín, pracovnej záťaže, názorov učiteľov). Prepojenie týchto kategórií možno znázorniť maticou, ktorú možno chápať ako súbor vzájomne prepojených podmienok. Vzťahy medzi kategóriami sú dynamické, v závislosti od podmienok sa dynamicky menia.

Zakotvená teória tak, ako bola formulovaná, určuje kľúčové premenné procesu spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole a vysvetľuje vzťahy medzi nimi. Ponúka metodologicky legitímny pokus o vysvetlenie zvoleného problému, ktorý je otvorený ďalšiemu skúmaniu.

***Príloha A***

**Ukážka spracovania rozhovorov**

**Trvanie spolupráce**

Všetci skúmaní učitelia majú možnosť na príprave ŠkVP spolupracovať a túto možnosť aj využívajú. Čas venovaný spolupráci závisí od predmetu spolupráce. Lucia k otázke trvania procesu spolupráce uvádza: *„Čiže to vyplynie z tej situácie a z tej potreby.“* Z analýz rozhovorov vyplynuli tieto úrovne jej trvania:

**(1)** **<u>Príležitostne:</u>** Učitelia spolupracujú podľa potreby, alebo vôbec nespolupracujú, lebo to nepovažujú za potrebné. Pre príležitostnú spoluprácu je typické jej krátke trvanie. Katka vraví, že: *„Ale urobím to, pomôžem ti po tejto ďalšej hodine, tam mám voľno a vybavím ti to.“*

**(2)** **<u>Počas riešenia úlohy, postup lineárny:</u>** Na tejto úrovni má cieľ spoločnej práce učiteľov širšie a komplexnejšie pokrytie, s jednoznačným záverom, preto je aj jej trvanie dlhšie. Zuzka popisuje túto rutinu takto: *„Mali sme stretnutie, kde boli všetci kolegovia, kde pani riaditeľka predniesla, čo ten školský vzdelávací program je, čo to obnáša, že to treba spracovať, že sú tam také kritériá, to, to a to, obsahuje to také predmety, to a to, zložky, ciele a to sme si všetko mali naštudovať. Bolo to sprístupnené na vlastne takej chodbe, ktorú máme, kde všetci chodíme, kde sa stretávame, zapisujeme. Bolo to tam, takže aj na stránke sme si to mali preštudovať, prečítať. A potom odtiaľ sa už začalo prispôsobovať si to na vlastný vyučovací predmet, spracovávať na základe toho, čo sme mali k dispozícii, študovať, takže asi tak.“*

**(3)** **<u>Priebežne, postup cyklický:</u>** Trvanie spolupráce je ovplyvnené výsledkom riešenia úlohy, pričom sa analyzuje spätná väzba na počiatočné podmienky a požiadavky. Zuzka napríklad hovorí, že: *„My sme zistili, že v druhom ročníku je nedostatok hodín čítania. Sú rozdelené tri hodiny dotácie týždenne, čo je málo. Čiže znovu sa to bude prerábať a od budúceho roku bude čítanie súčasťou každého jedného dňa.“* V takomto prípade učitelia neustále prispôsobujú a vylepšujú, aby mal zásah do ŠkVP pozitívny dopad na žiakov.

Z analýz odpovedí učiteľov súvisiacich s tým, koľko spolupracujú, som sa najskôr dozvedala, že pracujú spolu neustále, aby ušetrili čas. O tom svedčí na príklad výpoveď Veroniky: *„Dosiahnuť niečo jednoduchšie a rýchlejšie. Hlavne o ten čas ide...je to vždy rýchlejšie a kvalitnejšie.“* Na druhej strane im práve nedostatok času bráni v spolupráci. Príkladom

tohto názoru sú vyjadrenia Lucie a Katky: *„Také sa stane, že niekto nestíha...ale urobím ti to, pomôžem ti po tejto ďalšej hodine, tam mám voľno a vybavím ti to.“* A následne podľa Katky a Hedvigy pri vyjadrení názoru na problém brzdenia spolupráce vravia: *„Čas, časová náročnosť, časová tieseň a veľa úloh.“* V každom z týchto prípadov ide ale o prvú úroveň trvania spolupráce. Sú to prípady krátkodobé a jednorázové, ktoré vyžadujú promptné a efektívne riešenie. Učitelia pravidelne odpovedali vymenovaním vlastností týchto prípadov a ich podmienenosti cieľom a kompetenciami.

Pre spoluprácu na príprave ŠkVP je typický tretí model. Zuzka, citovaná ako reprezentant tohto modelu, napríklad dodáva: *„Čiže to sú veci, ktoré treba celý rokom prejsť a bude sa vytvárať viac-menej a aj sa už vytvára. U nás sa prerábajú zase nanovo plány, lebo tá časová dotácia je tam slabá.“* Následne počas rozhovorov som sa pravidelne dozvedala o potrebe spätnej väzby. Keď o nej Vlado hovoril, bolo zrejmé, že jej riešenie nebude krátkodobé: *„Tak tá spätná väzba by mala byť. Lebo v podstate veľa nariadení, aj veľa inštrukcií, čo sme dostávali aj z krajského úradu, aj z Ministerstva školstva, majú svoje nejaké mínusy a keď to nedáme naspäť vedieť, tak potom to bude tak aj naďalej.“*

Okrem nutnosti spolupráce kvôli veľkému množstvu úloh navyšuje čas potrebný na spoluprácu aj postoj učiteľa k práci. Beáta napríklad hovorí, že: *„Pokiaľ má postoj k práci taký, že chce to spraviť a chce to spraviť zodpovedne, tak z toho plynie strašne veľa úloh.“*

**Spôsob spolupráce**

Učitelia spolupracujú rôznymi spôsobmi so širokým záberom pôsobnosti. Niektoré sú zamerané na vyjadrenie názoru, či poskytnutie rady, iné na rozhovory, ktoré vedú ku vzájomným dohodám. So zreteľom na tento uhol pohľadu môžeme spôsob spolupráce rozdeliť do niekoľkých kategórií: (1) Rady – úzko špecifické: väčšinou s jasným stanoviskom a jednostranné; (2) Rozhovory – cielené a zámerné: okruhy tém sú širšie, pestrejšie a stanoviská vzájomné, väčšinou prekonzultované; (3) Deľba práce – dohody, spätná väzba: široký záber úlohy, na ktorej sa učitelia podieľajú spolu, s dôrazom na pozitívny prínos pre školu.

Podrobnejšia analýza týchto skupín je nasledovná:

**(1)** **<u>Rady – úzko špecifické:</u>** V popise spôsobov spolupráce ja potrebné aspoň zmienkou vyjadriť sa ku skupine úzko špecifických rád. Aj keď sú tieto jasne cielené a majú len krátkodobý charakter, znamenajú pre učiteľov a pre školu veľmi veľa. Majú hlboký význam a veľký prínos s dôrazom na vzájomné puto alebo dyadický rešpekt. Napríklad podľa Veroniky: *„Spravili sme plány, ako sme mali a išli sme ďalej. Len bolo logo zrazu a už deti tak viac cítili tú školu, že už je to naša škola. Nejaký vzťah.“* Sonine úvahy sú v tejto rovine nasledovné: *„A nie je človek vzťahovačný...keď spolupracujeme, že keď niekto spraví chybu a ten druhý mu povie: tak toto nebolo dobré, toto si mal robiť tak a tak, že ten sa nebude urážať, ale zamyslí sa a spraví takú pätnú reflexiu. Sebareflexiu, že sa zamyslí, že či naozaj to tak bolo alebo nebolo a nechá si aj poradiť od toho druhého, aj keď je mladší, možno menej skúsenejší, ale má na vec iný pohľad.“*

**(2)** **<u>Rozhovory – cielené, zámerné:</u>** Do tejto kategórie spadajú vzájomné rozhovory, ktoré zostávajú v konkrétnej rovine problémov a ich riešení, ale majú širší záber. Edo analyzuje takto: *„Pretože tie rozhodnutia zhora nie sú najlepšie, nastupuje spolupráca, že tam si povieme, čo by na to povedali ostatní, lebo jeden môže mať mylný názor.“* Soňa hovorí: *„Aj v priebehu tých vychytávok, keď sa spravia plány...Tá prax, realita ukáže a vlastne každý si povie ten svoj názor, v ktorom predmete čo by zmenil alebo inak spravil a snažíme sa v tých plánoch spraviť kompromis, aby teda všetci boli spokojní...“*

Je nutné povedať, že potreba učiteľov spolupracovať je na tejto úrovni deklarovaná intenzívnejšie. Ich spoločná práca je neoddeliteľnou súčasťou ich každodenného života v škole. Mariana rozpráva o potrebe každodennej spolupráce takto: *„...to sa nedá bez spolupráce – práveže tá tvorba a každý sa k tomu vyjadroval. Jeho názor a že čo bude obsahovať.“*

**(3)** **<u>Deľba práce – dohody, spätná väzba:</u>** Typickými zástupcami tejto skupiny sú všetky spôsoby spoločnej práce na príprave ŠkVP, nakoľko umožňujú plán meniť, upravovať a prispôsobovať si ho na podmienky školy. Analýzy následkov sú nepostrádateľným nástrojom na elimináciu chýb a nedostatkov. Zuzka bez váhania vraví, že: *„Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prídeme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Keď to tak nie je, tak tým pádom sa...dohodneme, že čo sa dialo a čo sa stalo, že s tým nesúhlasíme a chceme to zmeniť...A prerobí sa to.“* Zuzka uvažuje takto: *„...dali sme si dotáciu napríklad v matematike päť hodín a mali byť tri. A zistili sme, že to nepotrebujeme, že sme si ohli tie dve hodiny presunúť...každý sa učí na vlastných chybách...realita ukáže.“* Nie každý učiteľ sa na negatívne skúsenosti pozerá negatívne. Podľa Zuzky napríklad: *„...už vieme, čo na ďalší rok. Už teraz sme sa poučili. Učíme sa na vlastných chybách, lebo ideme po novom.* A Anka dodáva: *„...ale tá možnosť korigovať tam vždy je...“*

## Predmet spolupráce

Predmet spolupráce možno popísať ako tú časť ŠkVP, na riešení ktorej pracujú učitelia spoločne. V zásade je trojakého druhu:

**(1)** **<u>Jazyková stránka, terminológia ŠkVP:</u>** Túto úroveň spolupráce som indikovala na začiatku spoločnej tvorby ŠkVP a jej trvanie je krátke. Keď sa dostala do podvedomia učiteľov, otvorene ju nedeklarovali a vnímali ju ako samozrejmú. Iveta o nej rozmýšľa takto: *„Tá minimálna spolupráca, to sú diskusie, potreba poradiť sa, aké sú aktivity, aké sú plány. Spolupráca už na základe vytvárania nejakých vízií aj podľa vzdelávacieho programu.“* Marika hovorí o probléme jednotnej terminológie takto: *„...bolo to veľmi ťažké. Nikto nám nevedel poradiť. Nikto nevedel, že čo chceme. Mne sa to zdalo také zmätočné...nejednotné. Ale nakoniec sme sa dopracovali aj v tom programe. Veľmi sa na tom zakladá, aby sa správne výrazy používali...keď to tak má byť, zvykneme si aj na to nové.“*

**(2)** **<u>Formálna a obsahová stránka ŠkVP:</u>** Tento model sa v rozhovoroch deklaruje častejšie a vždy v súvislosti s potrebou učiteľov spoločne riešiť tento okruh úloh. Danka: *„My sme to robili v podstate tak, že individuálne s tým, že sme boli na telefóne a potom sme sa stretli tu a vlastne tie všeobecné časti sme dávalo dokopy, aby to bolo spoločné.“* Miriam: *„Formálne veci sme komunikovali aj iné predmety. Poviem napríklad, že som komunikovala aj s matikárkou. Alebo so špeciálnym pedagógom.“* Dáša: *„...a je to veľmi dôležité, pretože, keď je školský, tak by mal byť jednotný, ucelený.“*

**(3)** **<u>Inovatívne prvky a využitie ŠkVP:</u>** Možnosť pracovať tvorivo a zavádzať do výučby inovatívne prvky deklarujú učitelia vcelku pozitívne. Napríklad Beáta to vysvetľuje takto: *„Keď si tam do toho chcel dať tú vlastnú pridanú hodnotu, tak to si musel spracovať a to je kvantum času, myšlienok a všetkého...že nejak ujednotiť...tá výhoda toho celého je, že teda naozaj máme voľnosť. Že teda môžem si vytvoriť na škole ten program tak, ako je.“* Na druhej strane je práve táto možnosť vnímaná ako záťaž, ktorá je niektorými učiteľmi zvládnutá ľahšie, inými ťažšie. Napríklad Gabika s Beátou hovoria, že: *„...ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy?...nikdy som sa to v živote neučila...“* Ale práve spoločná práca učiteľov pomáha tieto problémy riešiť. *„Ale vždy sa dohodneme. Ja si vždy zvolám vedúce*

*predmetových komisií a poviem, že aký je problém a oni pridajú to svoje a dohodneme sa.“*

**Model spolupráce učiteľov**

Všetky tri kategórie, ktoré boli popísané vyššie – trvanie, spôsob a predmet spolupráce – spolu veľmi úzko súvisia. Nie je to teda tak, že by trvanie spolupráce bolo naplnené spoločnou prácou na čomkoľvek v príprave ŠkVP. Odpoveď na otázku súvisiacu s dĺžkou trvania je vždy spojená so spôsobom spolupráce a s tým, čo je jej predmetom.
V priebehu analýzy sa ukázalo, že existujú určité stabilné modely spolupráce učiteľov na ŠkVP. Stabilita sa prejavuje v spôsobe spolupráce. Spoločná práca učiteľov môže variovať medzi rôznymi modelmi, pričom možno túto variabilitu vysvetliť meniacimi sa vonkajšími podmienkami – krátkosť času a pracovné zaťaženie učiteľov – v zásade ale prejavuje známky jedného z týchto modelov, ako bude vysvetlenené nižšie. V priebehu analýzy sa centrálnou rysuje kategória predmet spolupráce, okolo ktorej sú organizované jednotlivé modely spolupráce v závislosti od času a spôsobu spolupráce učiteľov. U učiteľov je primárne to, čo v ŠkVP treba pripraviť, opraviť či zmeniť a od tohto výberu sa odvodzuje spôsob spolupráce čas na túto činnosť potrebný.
Jednotlivé modely sú vyznačené v priloženej tabuľke a sú identifikované takto:

**(1)** **Nízka úroveň:** Učitelia spolupracujú, lebo to majú nariadené najčastejšie vedením školy. Tento typ modelu sa v ich práci vyskytuje len zriedkavo, alebo sa vôbec nevyskytuje. Pokiaľ pracujú v tomto režime, trvá ich aktivita krátko a je veľmi úzko vyšpecifikovaná: učitelia si väčšinou vzájomne radia a ich rady sa týkajú formálnej stránky ŠkVP či správnej terminológie,

**(2)** **Stredná úroveň:** Učitelia pracujú spolu preto, lebo pociťujú potrebu spolupracovať. Ich aktivity sú zamerané prevažne formálnu a obsahovú stránku ŠkVP formou vzájomných rozhovorov. Pre postup ich práce je charakteristická lineárnosť, bez skúmania spätnej väzby.

**(3)** **Vyššia úroveň:** Spoločná práca učiteľov sa uskutočňuje z presvedčenia, trvá počas celého školského roka a má cyklický charakter. Učiteľ sleduje zmysel a dopad svojej práce nad inovatívnymi prvkami ŠkVP (atraktívnosť predmetov a efektívnosť práce) a ich využití.

*Tabuľka: Model spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP*

| **MODEL SPOLUPRÁCE** | **nízka úroveň – nariadenie** | **stredná úroveň – potreba** | **vyššia úroveň - presvedčenie** |
|---|---|---|---|
| **trvanie spolupráce** | príležitostne | počas riešenia úlohy, postup lineárny | priebežne, postup cyklický |
| **spôsob spolupráce** | rady – úzko špecifické | rozhovory – cielené, zámerné | deľba práce, dohody, spätná väzba |
| **predmet spolupráce** | jazyková stránka ŠkVP a terminológia | formálna a obsahová stránka ŠkVP | inovatívne prvky a využitie ŠkVP |

**Použitá literatúra**


1. ŠEĎOVÁ, K. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví.* (Dizertačná práca). Brno: Masarykova Univerzita, 2006. 217 s.
2. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitiativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
3. WENGRAF, T. *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semistructured methods*. London: Sage Publications, 2001. 397 s. ISBN 0-8039-7500-7.
4. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita-Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1994. 192 s. ISBN 80-210-0846-6.


**Kontaktné údaje**


RNDr. Rita Kováčová
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy
Hanulova 5/B, 841 01 Bratislava
Tel: 0907 582 338
email: rita.kovacova@asfeu.sk

# ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

# EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

# SYSTÉM VZDELÁVANIA PEDAGÓGOV V KONTEXTE SÚČASNÝCH SPOLOČENSKÝCH ZMIEN

# TEACHER EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF AN ACTUAL SOCIAL CHANGES

*Veronika Mazalánová*

**Abstrakt**

Nasledujúci príspevok objasňuje aktuálne dianie v oblasti kvality vzdelávania pedagógov u nás i v zahraničí. Reflektuje politické, ekonomické ale najmä globálne výzvy v procese samotného vzdelávania. Osobitú pozornosť venuje i vzdelávaniu učiteľov v kontexte neoliberálnych politických zmien najmä v angloamericky hovoriacich krajinách, kde tlak neoliberálnych myšlienok na oblasť vzdelávania učiteľov je markantným predovšetkým v USA a vo Veľkej Británii. Vo všeobecnosti neustále sa zvyšujúce požiadavky na výkon pedagógov, aby sa stali inovátormi, tvorivými zamestnancami a manažérmi, do istej miery súvisí i so skutočnosťou, že vzdelávanie vo vzťahu k ekonomickému kontextu spoločnosti nadobúda skôr redukcionistický smer, orientujúci sa na profesijný úspech a kariéru, konkurenčné sebapresadzovanie, kde vzdelávanie nadobúda postavenie tovaru a podlieha tlakom trhu.

***Kľúčové slová:*** *vzdelávanie pedagógov, neoliberalizmu, kvalita učiteľov.*

**Abstract**

The article discuss about actual events in the quality of teacher education in our country and abroad. It reflects the political, economic and especially the global challenges in the process of education itself. Particular attention addict to the training of teachers in the context of neo-liberal policy changes especially in the Anglo-speaking countries, where the pressure of neoliberal ideas on the education of teachers is especially striking in the USA and the UK. In general, the ever-increasing demands on the performance of teachers to become innovators, creative employees and managers, to some extent related to the fact that education in relation to the economic context of the company shall rather reductionist way, aiming at a professional career and success, competitive self-shifting where the education get status of the goods shall be subject to market pressure.

***Keywords:*** *teachers education, neoliberalism, the quality of teachers.*

## 1 Úvod

Od obdobia 60. rokov 20. storočia sa v dôsledku zmien sociálneho kontextu vzdelávania uskutočňujú v mnohých krajinách komplexné, zásadné a dlhodobé vzdelávacie reformy, nevynímajúc i proces vzdelávania samotných učiteľov. Edukačne rozvinuté štáty prešli fázami demokratizácie štruktúry výchovy a vzdelávania, kvantitatívnymi a aj obsahovými zmenami (tzv. kurikulárnou reformou), uskutočňovanými od druhej polovice 80. rokov.
V súčasnej dobe je premena vzdelávania chápaná ako globálny fenomén, reflektujúcim politické, ekonomické, sociálne a kultúrne výzvy 21. storočia (Rosa, 2003). Na základe uznesenia Európskeho parlamentu z 23. septembra 2008 o zlepšovaní kvality vzdelávania

učiteľov (2008/2068(INI)[1], so zreteľom na rad súvisiacich pracovných dokumentov Európskej únie, prináša Európsky parlament nasledovné tézy zlepšovania kvality vzdelávania učiteľov v podmienkach Európskeho spoločenstva:

*Európsky parlament*

- silne podporuje výsledky analýzy, podľa ktorej zvýšenie kvality vzdelávania učiteľov vedie k významnému zlepšeniu výsledkov študentov.
- sa domnieva, že kľúčovými prioritami pre ministrov vzdelávania EÚ by malo byť zabezpečovanie rozsiahlejšieho a kvalitnejšieho vzdelávania učiteľov v spojení s politikou zameranou na získanie najlepších kandidátov na učiteľskú profesiu.
- zdôrazňuje, že ak sa má dosiahnuť významný pokrok pri plnení cieľov programu „Vzdelávanie a odborná príprava 2010 Lisabonskej stratégie“ v rámci celej EÚ, členské štáty musia odbornej príprave učiteľov prikladať väčší význam a prideľovať vyššie zdroje, len tak sa môže dosiahnuť významný pokrok.
- odporúča podporovať kontinuálnu a súvislú odbornú prípravu učiteľov počas ich odbornej kariéry.
- odporúča, aby sa všetkým učiteľom poskytovali pravidelné akademické, pracovné a finančné príležitosti, ako napríklad vládne štipendiá na zlepšenie a doplnenie svojich zručností a schopností, ako aj pedagogických vedomostí.
- odporúča vytvorenie podporného systému a mentorských programov, v ktorých učitelia preukazujúci svoje skúsenosti a schopnosti, môžu zohrávať kľúčovú úlohu v zaškoľovaní nových kolegov.
- uznáva dôležitosť neustáleho zapájania učiteľov do pracovných a diskusných skupín týkajúcich sa ich výučbovej činnosti. Zapájanie sa do kritického posudzovania výučbového procesu môže vyvolávať väčší záujem o prácu učiteľov a zlepšovať ich výkon.
- zdôrazňuje, že učitelia musia byť lepšie vybavení na zvládanie nových požiadaviek, ktoré na nich daná spoločnosť kladie.
- uznáva nároky, ale rovnako aj príležitosti, ktoré pre učiteľov vznikajú v súvislosti s vývojom informačných a komunikačných technológií (IKT). Odporúča začlenenie vzdelávania v oblasti IKT počas úvodnej a nasledujúcej odbornej prípravy medzi priority, zabezpečujúce aktuálne vedomosti o najnovšom vývoji v oblasti technológií a jeho aplikácii vo vzdelávaní.
- žiada, aby sa v oblasti školského vzdelávania, ďalšieho vzdelávania a diaľkového vzdelávania učiteľov podporovalo získavanie vedomostí v oblasti médií v rámci mediálnych štúdií a celoživotného vzdelávania, a to prostredníctvom spolupráce medzi verejnými orgánmi a súkromným odvetvím.

Existencia potreby vzdelávať jednotlivcov tak, aby sa stali sebestačnými, informovanými a prínosnými pre danú spoločnosť, je závislá od kvality vyučovacieho procesu, ktorý riadi samotný učiteľ. Keďže existuje jasný a dokázateľný vzájomný vzťah medzi kvalitným vzdelávaním učiteľov a vysokou úspešnosťou študentov, nie je prekvapením, že učiteľ ako aktér odovzdávania poznatkov, schopností a zručností je významným pre oblasť politiky vzdelávania. V súčasnej dobe v kontexte znalostnej trhovej ekonomiky si učitelia ani sami neuvedomujú, že sa stávajú nástrojom prispievajúcim k sociálnej a hospodárskej súťaživosti EÚ, k vytváraniu konkurencieschopnosti, ako aj k potenciálu rastu v globalizovanom svete. Učiteľ je tak vnímaný ako manažér riadiaci proces odovzdávania poznatkov a vedomostí potrebných na uplatnenie študentov na trhu práce.

[1] http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:SK:PDF

## 1.1 Vzdelávanie učiteľov – kontext neoliberálnych zahraničných zmien

V súvislosti s celosvetovým uplatnením neoliberálnych myšlienok a ich ideologickým primátom nie je prekvapením ich implementácia do sociálnej oblasti spoločnosti, kam patrí i vzdelávanie. Na základe analýzy jednotlivých zahraničných štúdií (napr. Hursh, 2000; Hill, 2005; Moss, 2009) možno konštatovať, že vzdelávanie znamená pre neoliberalizmus akúsi základňu na výrobu flexibilných, produktívnych a súťaživých jednotlivcov uplatniteľných na trhu práce. Uskutočnenie tohto princípu je možné prostredníctvom odovzdávania ideologicky formulovaných postojov, vedomostí a schopností v procese vzdelávania, kde učiteľ so svojimi odbornými vedomosťami, zručnosťami, pedagogickými, spoločenskými a politickými znalosťami, nadobudnutými v procese vlastného profesijného rozvoja, sa stáva kardinálnym aktérom. Princíp fungovania neoliberalizmu v oblasti školstva je v súčasnej dobe najviac zreteľným práve v angloamericky hovoriacich krajinách. Pre adekvátne pochopenie danej problematiky je dôležitým objasnenie princípu neoliberalizmu v systéme vzdelávania najmä v USA a vo Veľkej Británii.

Tlak neoliberálnych myšlienok na oblasť vzdelávania učiteľov sa zdá byť najmarkantnejším najmä v USA, kde podľa analýzy Zeichnera (2010) neoliberalizmus ovplyvňuje víziu vzdelávania učiteľov v troch kľúčových dimenziách, a to:

1. Od explicitne multikultúrnej, rovnostársky orientovanej prípravy učiteľov smerom k príprave učiteľov ako „technikov“ (odborníkov), ktorí sú schopní implementovať opatrenia školských okrskov a tým zvyšovať výsledky študentov.
2. Od definovania kvality učiteľov v zmysle ich profesionálnych znalostí k definovaniu ich testovateľného obsahu vedomostí a znalostí.
3. Ku skráteniu univerzitného vzdelávania učiteľov alebo úplnému prepúšťaniu učiteľov.

Súvislosť, ktorá prechádza troma vyššie uvedenými vplyvmi neoliberalizmu na vzdelávanie učiteľov, sa snaží legalizovať a štandardizovať tieto kompetencie učiteľov, a tak následne degradovať ich odborné (profesijné) znalosti. Profesijné znalosti zahŕňajú poznatky o teóriách učenia, rozvoji dieťaťa, učebných plánoch a metodike vyučovania, rozlišujú inštrukcie vzdelávania pre rovnosť a pod. Aj keď otázka, čo si presne vyžaduje profesionalita učiteľa, bola dlho diskutovanou, Henley a Young (podľa: Sleeterová, 2008) ako príklad uvádzajú diskusiu o profesionalizácii, ktorá sa týka neustále rozširujúcich neoliberálnych reforiem, ktoré vyžadujú aby učitelia prechádzali tzv. doplnkovým štúdiom (pomaturitným vzdelávaním), ktoré im poskytne špecializovanú sústavu poznatkov. Profesijný rozvoj je regulovaný prostredníctvom tzv. poverujúceho procesu (z ang. credentialling), v ktorom musia byť splnené isté štandardy s cieľom chrániť a prispievať k verejnému blahu.

Učitelia sa tak nachádzajú na križovatke protichodných diskurzov o ich zodpovednosti ako štátnych zamestnancov a ich vlastnej zodpovednosti ako neoliberálnych subjektov. Rovnako prežívajú napätie medzi diskurzom o ich autonómii ako odborníkoch so špeciálnymi vedomosťami a požiadavkami externe predpísaných štandardov (Olssen, Peters, podľa: Sleeterová, 2008). Štech (2007) v tejto súvislosti hovorí o silnom zaťažujúcom faktore, kedy učitelia čelia rozporuplným tlakom. Učiteľ má relatívne veľkú autonómiu. Tá sa však prejavuje neistotou vyplývajúcou z funkcie „rozvíjať osobnosť a kompetencie“[2], na ktoré sa v súčasnej dobe kladú neúmerné nároky.

[2] V prospech každodennosti a praktickej využiteľnosti, s ktorými sa stretávame vo svete podnikania.

### 1.2 Vzdelávanie učiteľov ako podpora na zvyšovanie kvality výučby študentov

Kooperácia škôl a programov vzdelávania učiteľov na zlepšenie kvality výučby prostredníctvom demokratických princípov sa stáva v USA výrazne potláčanou. V reakcii na vládny mandát prijali školské okrsky predpísané kurikulá, ktoré sú v súlade so štandardami štátnych skúšok a osnov. Regulované kurikulá, ktoré špecifikujú nielen obsah, ale aj spôsob výučby, majú tendenciu prijímať najmä školské okrsky s nízkymi príjmami a najväčšou kultúrnou rozmanitosťou. V tejto súvislosti sú programy vzdelávania učiteľov donútené zanechať explicitne „spravodlivo" zameranú prípravu učiteľov a smerujú k príprave učiteľov ako odborníkov odovzdávajúcich vedomosti potrebné na uplatnenie sa v konkurenčnom prostredí škôl. Tento proces sa odohráva v marketingovom kontexte, v snahe nahradiť verejné školstvo súkromným (Achinstein, Ogawa, 2006).
V súčasnosti sú zvyšujúce sa nároky na vzdelávanie učiteľov evidentné aj u nás. Ide najmä o učiteľov technických predmetov, ktorých hlavným cieľom je byť inovátormi, manažérmi a tvorivými odborníkmi, potrebnými pre kreovanie flexibilnej a efektívnej pracovnej sily.
Časť tohto tlaku prevzal na seba podobu revízie (kontroly) štandardov na prípravu učiteľov, obmedzenia alebo odstránenia odkazu na sociálnu spravodlivosť, multikultúrnu výchovu alebo dvojjazyčné vzdelávanie. Revidovaním štandardov vzdelávania učiteľov je zrejmá snaha o opakovanú úlohu pripraviť ich na výučbu v súlade so štátom stanovenými požiadavkami (Sleeterová, 2008).
Priamy tlak na vzdelávanie učiteľov vyvíjajú aj školské okrsky. Selwyn (podľa: Achinstein, Ogawa, 2006) ako príklad uvádza novoprijatých učiteľov, ktorí aj napriek skutočnosti, že ich študenti excelujú na skúškach, sú „vytláčaní preč", pretože odolávajú rutine, predpísanej výučbe prikazujúcej učiť študentov centralizovaným spôsobom. Tlak na odborné školenie učiteľov posilňuje ideologický posun vzdelávania, ktoré sa zameriava na oblasť demokratickej participácie smerom k spojeniu vzdelávania ako pracovnej prípravy.

## 2 Odborné znalosti a kvalita učiteľov

Pod tlakom neoliberálnych myšlienok bola kvalita učiteľov znovu definovaná spôsobom, podľa ktorého poskytuje odborné znalosti, ktoré sú sporné, či dokonca zbytočné. Zeichner (2010) v tomto kontexte definuje tri koncepcie kvality učiteľa:

- *profesionálna koncepcia kvality* – reflektujúca prácu odborných organizácií v USA ako Národnej komisie o budúcnosti výučby (z ang. National Comission on Teaching and Americas Future) a Národnej rady pre odborné vyučovacie štandardy (z ang. National Board for Professional Teaching Standards). Zdôrazňuje i profesionálne pedagogické znalosti učiteľov a ich schopnosť využiť ich v triede.
- *koncepcia sociálnej spravodlivosti* – odrážajúca prácu v organizácii, akou je napríklad Národná asociácia pre multikultúrne vzdelávanie (z ang. National Association for Multicultural Education). Tá zvýrazňuje vedomosti a schopnosti učiteľov používať korešpondujúce učebné kultúrne stratégie.
- *koncepcia deregulácie* – zdôrazňujúca kvalitu učiteľov iba z hľadiska akademických schopností s tým, že málo alebo žiadne odborné pedagogické poznatky sa nedajú získať bez profesionálnych skúseností.

Prostredníctvom deregulácie dochádza aj k deprofesionalizácii práce učiteľov (Weiner, podľa: Zeichner, 2010). Program požadovaný štátnou legislatívou USA *„Žiadne dieťa nezostane pozadu"* (z ang. No Child Left Behind) rovnako výrazne prispieva k posilneniu konceptu deregulácie tým, že definuje vysoko kvalifikovaného učiteľa ako toho, kto má komplexný štátny certifikát učiteľa (vrátane osvedčení, certifikátov získaných aj alternatívnym spôsobom), alebo zložil štátnu skúšku a získal štátnu licenciu.

Program požadovaný štátnou legislatívou NCLB kladie dôraz na preukázanie vecných znalostí učiteľov usporiadaných podľa štátnych štandardov. Podľa týchto štandardov musia učitelia základných škôl vykonať náročné skúšky z odborných znalostí a pedagogických zručností v čítaní, písaní, matematike, umení a v ďalších predmetoch v učebných osnovách (Achinstein, Ogawa, 2006).
Dôraz na skúšky (reps. testovania) ako spôsob určovania kvality učiteľa znižuje význam toho, čo nie je overiteľné (napr. rasové dispozície, očakávania pre vzdelávanie študentov). Posun k definovaniu kvality učiteľa skúšaním „podkopáva" pokusy diverzifikácie populácie učiteľov.
V našich podmienkach dochádza k implementácii profesijných štandardov do pedagogickej terminológie a praxe takpovediac „potichu" (Pavlov, 2011). Profesijné štandardy predstavujú akýsi normatív, ktorý v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti. Zaujímavým je najmä fakt, že na ich tvorbe sa spravidla podieľajú agentúry, profesijné združenia a komory, zriedka však ministerstvá. Profesijný štandard má plniť najmä tieto funkcie – rozvojovú, regulačnú, ochrannú, motivačnú a gradačnú. Profesijné štandardy samé o sebe kvalitu do profesijného výkonu ako zdôrazňuje Pavlov (2011) neprinesú, predstavujú len jeden prvok z celého systému podpory profesijného rozvoja učiteľov. V konečnom dôsledku je len na samotných učiteľoch ako pochopia ich podstatu, význam a prínos.

## 2.1 Oblasť vzdelávania učiteľov vo Veľkej Británii

Oblasť vzdelávania má vo Veľkej Británii osobitú úlohu a špecifické črty. Najvýraznejšou črtou vzdelávania učiteľov, podobne ako v USA, je tzv. „výrobňa" učiteľov podliehajúcich princípom štátnych nariadení. Okrem vytvorenia efektívneho systému celoživotného vzdelávania, podlieha vzdelávanie učiteľov vo Veľkej Británii jednak ideologickej produkcii spoločnosti a tiež produkcii zameranej na pracovnú silu (Hill, 2005).
Ideologická produkcia zasahuje vzdelávanie učiteľov na všetkých stupňoch (od primárneho vzdelávania až po samotné vzdelávanie učiteľov), hlavným cieľom, ako je zrejmé už zo samotného označenia, je formovanie ideológie danej spoločnosti. Vzdelávanie je tak dominantným ideologickým štátnym aparátom, ktorý napomáha formovaniu postojov (latentných alebo radikálnych, konzervatívnych alebo transformatívnych), očakávaní voči sebe samému, spoločnosti a vládnemu poriadku. Vládne reformy vzdelávania vo Veľkej Británii prostredníctvom vzdelávania učiteľov možno chápať ako ideologickú prípravu vlády na budúce generácie pracovných síl (Hill, 2005).
Produkciou pracovných síl ako ďalšou funkciu vzdelávania učiteľov ide o cieľavedomú činnosť vlády, ktorá prostredníctvom vzdelávania učiteľov ako aktérov procesu vzdelávania dosahuje priamy vplyv nielen na úroveň znalostí študentov a ich formovanie osobnosti, ale aj schopnosť ich začlenenia sa do konkurencieschopnej a trhovo založenej spoločnosti.
Vo všeobecnosti možno konštatovať, že nápor vyvíjaný neoliberálnym mechanizmom na oblasť vzdelávania učiteľov, keď učiteľ sa stáva akýmsi mediátorom v procese zlepšovania výkonu študentov za účelom ich konkurencieschopnosti v pracovnom prostredí, ďalej stále častejšie používanie štandardizovaných výsledkov testov školskými okrskami na určenie úrovne študentov[3], nástup kurikúl, neochotne prezentovaných učiteľmi v triede, ktorým podriaďuje formy vedomostí študentov centrálnemu testovaniu vedomostí, môže napokon viesť k odrádzaniu mnohých mladých ľudí od štúdia učiteľstva (Hursh, 2000).

[3] keď použitím výsledkov testov jednotlivé štáty klasifikujú školy a okrsky s cieľom „odmeňovať" učiteľov a školy s vysokým skóre v testoch a „potrestať" tie školy a učiteľov s nízkym skóre testov.

## 2.2 Vzdelávanie učiteľov vo Fínsku

Na rozdiel od vyššie zmienených systémov vzdelávania vo Veľkej Británii a USA, kde neoliberalizácia vzdelávania prebieha zjavne definovaným spôsobom[4], je nutné spomenúť i ďalšiu formu neoliberálnych praktík, ktoré prostredníctvom implementácie šetrného a primeraného spôsobu neoliberálneho mechanizmu vytvárajú dojem prirodzenosti a nutnosti. Takým sa nám javí práve fínsky systém vzdelávania. Na úvod treba zdôrazniť, že primárnym faktorom ovplyvňujúcim kvalitu vzdelávania vo fínskych školách je samotný učiteľ, ktorý svojimi postojmi, názormi a hodnotami odoláva i možnému tlaku neoliberalnych myšlienok.
Ako zdôrazňuje fínsky vzdelávací expert Sahlberg, i napriek absencii štátnej školskej inšpekcie a tlaku cez celonárodné testovanie žiakov, patrí tento vzdelávací systém v súčasnej dobe k jedným z najvyspelejších a najprepracovanejších systémov vzdelávania v EÚ, poskytujúcim vzor nielen pre okolité členské štáty, ale i pre náš systém vzdelávania.[5]
Základné charakteristiky tohto školského systému siahajú do sedemdesiatych rokov 20. storočia, keď dochádza k rozvoju fínskeho školstva, postaveného na ideách pluralizmu, pragmatizmu a rovnosti. Dôležitosť profesionálnej prípravy učiteľov má vo Fínsku vysoký štandard. Vzdelávanie učiteľov je zaistené univerzitnými vzdelávacími fakultami alebo inými ekvivalentnými zariadeniami, ktoré sa nazývajú pedagogické vzdelávacie zariadenia. Každé pedagogické vzdelávanie zahrňuje i tréningovú školu pre získanie učiteľskej praxe, pre experimentovanie s výučbou a skúmanie výučby. Pedagogický výcvik môže pokrývať buď 1. – 6. triedu základného vzdelávania, alebo 7. – 9. triedu základného vzdelávania a vzdelávania na všeobecných vyšších stredných školách, alebo taktiež všetky z týchto možností. Taktiež môže obsahovať i predškolský stupeň.[6]
Zaujímavosťou je, že na školy pre budúcich učiteľov sa dostane približne len asi 10 percent uchádzačov. Na výber budúcich učiteľov je tak kladený veľký dôraz. Jedným zo základných predpokladov budúceho učiteľa je vysoko rozvinutá čitateľská gramotnosť – schopnosť porozumieť textu, vedieť s ním pracovať a ohodnotiť ho. Pedagogická prax, predmetová didaktika a základné a predmetové vzdelávacie štúdie sú súčasťou všetkých pedagogických vzdelávaní vysokých škôl, ktoré musia byť nutne splnené. Štúdium pre triednych učiteľov zahŕňa viac pedagogických štúdií ako iné časti učiteľského vzdelávania.
Cieľom ďalšieho vzdelávania vo Fínsku je doplňovať vedomosti učiteľov v oblasti realizácie učebných osnov a hodnotení moderných technológií. Umožňuje tiež rozširovanie schopností a rozvoj osobnosti učiteľa. V súčasnej legislatíve školstva je tiež zakotvené, že všetci učitelia sú povinní zúčastniť sa vzdelávania, ktoré je každoročne organizované školou v dĺžke tri až päť dní. V súvislosti s reštrukturalizáciou fínskeho školstva v posledných rokoch ministerstvo školstva finančne podporuje vzdelávanie, ktoré kvalifikuje učiteľa pre pokročilejšiu úroveň vzdelávania (pedagogické fakulty), čím zvyšuje kompetenciu učiteľov a podporuje ich ďalšie štúdium.[7]
Na základe porovnania práve s fínskym vzdelávacím systémom požiadalo Slovensko OECD o vypracovania správy „Otázka kvality v predškolskom vzdelávaní a starostlivosti: Slovenská republika“, ktorá sa má zamerať práve na oblasť kvalifikácií a zlepšovania odbornej prípravy pracovných podmienok v porovnaní s fínskym školstvom.
Správa OECD konštatuje, že naša krajina by mala rozvíjať kontinuálne vzdelávanie, ktoré dáva učiteľom možnosť rozvíjať svoje profesijné zručnosti, ďalej zatraktívniť toto povolanie aj pre mužské pohlavie a motivovať učiteľov v ich ďalšom profesijnom rozvoji. Podpora

[4] učiteľ pracuje pod neustálym tlakom (nielen) štandardizovaného testovania vedomostí študentov, dochádza k deprofesionalizácii a deregulácii vzdelávania učiteľov.
[5] http://www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2012/cislo-14/preco-ziaria-finske-skoly.html
[6] http://www.statpedu.sk/buxus/docs/sys_vzdel_v_zahranici/system_vzdelavania_Finsko_projekt.pdf
[7] http://www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2012/cislo-14/preco-ziaria-finske-skoly.html

pokrývania nákladov na kontinuálne vzdelávanie, z tohto dôvodu finančná podpora na kompenzáciu straty časti platu, priznávanie voľna na účasť na vzdelávaniach či zvyšovanie platu patria k podnetom využívaným v mnohých krajinách EÚ.[8]
Dôležitým poznatkom v danej oblasti sa javí i nedávne vyhlásenie ministra školstva Dušana Čaploviča, ktorý pri reforme nášho vzdelávacieho systému vyzdvihuje práve fínsky systém vzdelávania. Podľa jeho vyjadrení fínsky vzdelávací systém netreba len obdivovať, ale najmä nasledovať. Ako však zdôrazňujú odborníci v danej problematike, túto ambíciu je možné napĺňať len veľmi ťažko. Pokiaľ sa nezlepší financovanie rezortu školstva a nezatraktívni sa povolanie učiteľa k výrazným zmenám v školstve SR nemôže podľa odborníkov jednoducho dôjsť[9].

# 3 Súčasný stav a perspektívy učiteľskej profesie a vzdelávania na Slovensku

Súčasné postavenie a kvalita učiteľov na Slovensku ako rozhodujúcich aktérov premeny vzdelávania nezodpovedá náročným požiadavkám vedomostnej spoločnosti deklarovanej EÚ. Pri pokračovaní negatívnych trendov ohrozujúcich učiteľskú profesiu (napr. znižovanie sociálneho statusu, deprofesionalizácia, únik kvalifikovaných učiteľov zo školstva a pod.) môže dôjsť k ohrozeniu funkcie školy ako jedného z pilierov inštitucionálnej štruktúry spoločnosti. Reformy uskutočňované v krajinách EÚ v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu chápania vzdelávania. Kvalita učiteľov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jednou z priorít štátnej vzdelávacej politiky. V súčasnej doba sa zvyšuje aj spoločenská požiadavka na učiteľov ako spoluaktérov realizácie stratégií podporujúcich udržateľný rozvoj, ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť (Valica, Pavlov, 2007).
Neustále sa zvyšujúce požiadavky na výkon učiteľov, aby sa stali inovátormi, tvorivými zamestnancami, konzultantmi a manažérmi, do istej miery pripisujeme i skutočnosti, že vzdelávanie vo vzťahu k ekonomickému kontextu spoločnosti nadobúda redukcionistický smer, orientujúci sa na profesijný úspech a kariéru, konkurenčné sebapresadzovanie, kde vzdelávanie nadobúda postavenie tovaru a podlieha tlakom trhu.

## 3.1 Profesijný rozvoj učiteľov

Modernizácia a podpora vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému je nevyhnutnou súčasťou vytvárania vedomostnej spoločnosti nielen v SR, ale aj na celom svete. Zabezpečenie dlhodobej konkurencieschopnosti Slovenska v európskom i v globálnom meradle, ako aj všestranný rozvoj vzdelávania, kreatívnosti, zručnosti a vedomostí potrebných v znalostnej ekonomike a pre pracovný trh patrí medzi základné cieľ systému vzdelávania SR. V súčasnej dobe na základe výsledkov Operačného programu vzdelávania NSRR SR pre obdobie rokov 2007 – 2013 môžeme konštatovať, že pre výkon učiteľského povolania, ale aj pre rozvoj pedagogických zamestnancov prostredníctvom ďalšieho vzdelávania jednoducho neexistuje dostatočná finančná motivácia. Priemerná mesačná mzda v školstve v roku 2006 dosiahla úroveň 514 eur, zatiaľ čo priemerná mzda v národnom hospodárstve dosiahla v tom istom roku 625 eur. Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov je teda dlhodobo podfinancované.[10]

[8] http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=9899
[9] http://spravy.pravda.sk/finske-skolstvo-dobry-vzor-rovnosti-dwf-/sk_domace.asp?c=A120508_221728_sk_domace_p29

[10] http://www.nsrr.sk/operacne-programy/vzdelavanie/

Dostatočné podmienky na komplexné a diferencované naplnenie vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení jednoducho nie sú vytvárané. Keďže učitelia sa popri pedagogickej práci často podieľajú aj na tvorbe učebníc, oblasť ďalšieho vzdelávania je kľúčovou. V školskom roku 2004/2005 uskutočnila Štátna školská inšpekcia komplexnú inšpekciu na 550 školách a školských zariadeniach. Z výsledkov zistení vyplýva, že aj keď vedenia škôl vo všeobecnosti motivujú pedagogických zamestnancov a vytvárajú priestor na ich ďalšie vzdelávanie a aktivity, podľa výsledkov školskej inšpekcie len 39 % učiteľov na skúmaných školách sa v minulosti zúčastnilo alebo sa práve zúčastňuje na ďalšom vzdelávaní.

Problematiku ďalšieho vzdelávania v SR v súčasnosti čiastkovo riešia všeobecne záväzné právne predpisy, a to vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov a vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, pričom v susedných krajinách (napr. v Českej republike, Poľsku alebo Maďarsku) sa predmetná problematika rieši na úrovni zákona, resp. nariadenia vlády.

V apríli roku 2007 schválila vláda SR Ministerstvom školstva Slovenskej republiky vypracovanú „Koncepciu profesijného rozvoja učiteľa v kariérovom systéme“. Koncepcia svojím obsahom komplexne rieši problematiku profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagóga, ktorý bol v poslednom desaťročí len čiastočne realizovaný. Existujúci systém ďalšieho vzdelávania, ako aj kvalifikačné skúšky pedagógov s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa vytvárajú čiastočné predpoklady na uplatnenie kvalitatívnych zmien korešpondujúcich so zámermi národného programu výchovy a vzdelávania. Cieľom koncepcie je zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagógov škôl, školských zariadení, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávací proces vytvorením systému požiadaviek a podmienok na ich profesijný rozvoj a kariérový rast. Stratégia koncepcie je postavená na postupnej realizácii piatich krokov, a to vytvorením profesijných štandardov, kariérového systému, systému kontinuálneho vzdelávania, kreditového systému a systému hodnotenia a odmeňovania pedagógov. Prvky systému sú vzájomné previazané a tvoria ucelený systém profesijného rozvoja pedagógov. Cieľom koncepcie je aj vytvorenie systému odmeňovania, ktorý zabezpečí priemernú mzdu pedagogických zamestnancov vo výške 1,4 násobku priemernej mzdy v národnom hospodárstve.

K najvýraznejším pozitívnym zmenám v oblasti vzdelávania pedagogických zamestnancov možno zaradiť zvýšenie zapájania učiteľov do programu ECDL (európsky vodičský preukaz na počítač) a ďalších počítačových kurzov. Veľká pozornosť sa venuje rozširovaniu a zdokonaľovaniu počítačovej gramotnosti žiakov aj učiteľov. Učitelia si tak zvyšujú kvalifikovanosť rôznymi formami štúdia. Postupným zvyšovaním vybavenia škôl IKT (informačno-komunikačnými technológiami), keď vzrastá frekvencia využívania výučbového softvéru a výpočtovej techniky vo výchovno-vzdelávacom procese, musí sa zvyšovať aj počet zaškolených pedagógov na prácu s IKT, postupne tak stúpa záujem učiteľov o ďalšie vzdelávanie.[11]

Zvyšovanie počítačovej gramotnosti učiteľov je predpokladom intenzívnejšieho uplatňovania inovačných trendov vo vzdelávaní, ktoré následne umožnia žiakom rozvíjať ich nové kompetencie, ako sú: kritické vnímanie a myslenie, vyššie poznávacie funkcie, flexibilné rozhodovanie, zvládnutie neočakávaných situácií, efektívna komunikácia a kooperácia, ktoré v konečnom dôsledku spĺňajú požiadavky trhu práce.

[11] http://www.nsrr.sk/operacne-programy/vzdelavanie/

**Použitá literatúra**


1. ACHINSTEIN, B. – OGAWA, R. T. 2006. (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. In *Harvard Educational Review*. ISSN 1943-5045, 2006, vol. 67, n. 1, pp. 30-63.
2. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:SK:PDF>
3. Dostupné na internete: < http://www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2012/cislo-14/preco-ziaria-finske-skoly.html>
4. Dostupné na internete: < http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=9899>
5. Dostupné na internete: < http://www.nsrr.sk/operacne-programy/vzdelavanie/>
6. Dostupné na internete: < http://spravy.pravda.sk/finske-skolstvo-dobry-vzor-rovnosti-dwf-/sk_domace.asp?c=A120508_221728_sk_domace_p29>
7. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/buxus/docs/sys_vzdel_v_zahranici/system_vzdelavania_Finsko_projekt.pdf>
8. HILL, D. 2005. Globalisation and its Educational Discontents: neoliberalisation and its impacts on education workers' rights, pay, and conditions. In *International Studies in the Sociology of Education*. ISSN 0962-0214, 2005, vol. 15, n. 3, pp. 257-288.
9. HURSH, D. 2000. Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. In *Cultural Logic*. ISSN 1097-3087, 2002, vol. 4, n. 1, pp. 16-21.
10. MOSS, P. 2009. *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care.* Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung, 2009. 67 s. ISBN 978-90-6195-114-8.
11. PAVLOV, I. 2011. Profesijný rozvoj učiteľov – hľadanie optimálneho modelu? In *Škola – statický element v sociálnej dynamike.* Bratislava: Iura Edition, 2011. ISBN 978-80-8078-459-1, s. 61-67.
12. ROSA, V. 2003. Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy. In *Pedagogické spektrum.* ISSN 1335-5589, 2003, roč. 12, č. 5, s. 28-40.
13. SLEETEROVÁ, CH. 2008. Equity, democracyand neoliberal assaults on teacher education. In *Teaching and Teacher Education.* ISSN 0742-051X, 2008, vol. 24, n. 8, pp. 1947-1957.
14. ŠTECH, S. 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. In *Pedagogika.* ISSN 0031-3815, 2007, roč. 57, č. 4, s. 326-337.
15. VALICA, M. – PAVLOV, I. 2007. Kríza učiteľskej profesie a jej koncepčné a legislatívne riešenie na Slovensku. In *Orbis Scholae.* ISSN 1802-4637, 2007, roč. 1, č. 3, s. 27-41.
16. ZEICHNER, K. 2010. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teachereducation in the U.S. In *Teaching and Teacher Education.* ISSN 0742-051X, 2010, vol. 26, n. 8, pp.1544-1552.


**Kontaktné údaje**


Mgr. Veronika Mazalánová
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel: 0944 390780
email: lamazalanka@yahoo.com

# ADDRESSING IN ACADEMIC SETTING – STUDENTS´ PREFERENCES

*Pavla Chejnová*

**Abstract**

The article deals with university students´preferences in addressing in academic setting. The answers to the following questions were analysed: how would students prefer to be addressed by lecturers, how would they like to address lecturers, and whether they prefer V or T forms ín contact with lecturers. The results show that students try to equalize the asymmetry between interactants and prefer positive politeness strategies.

***Keywords:*** *negative politeness, nominal addressing, positive politeness, pronominal addressing, power distance index*

## 1 INTRODUCTION

This article describes what forms of address are preferred by university students in the ralation with their teachers. In the first part, some remarks on politeness, especially nominal and pronominal addressing in the Czech Republic is described. The empirical part brings results of the research conducted in February 2013 among students of Charles University, Faculty of Education. In the discussion part some possible explanations of students´motivation are commented on and also some tentative conclusions drawn. In the analysis, I follow a conception of face (Brown and Levinson, 1987). They claim that a person´s main motivation to choose a politeness strategy is to save face of the interactants. The term face was first introduced by Goffman (1967): *face is the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact, an image of self delienated in terms of approved social attributes.* In Goffman´s conception it is just a temporary attribute chosen for a particular contact, however, in Brown and Levinson´s theory a face is a permant characteristic of each individual.

Brown and Levinson (1987) distinguish between a negative and a positive face. A negative face is the want of every competent adult member that his actions be unimpeded by others. A positive face is the want of every member that his wants be desirable to at least some others. When doing a face threatening act (e. g. a request), a person may employ a negative or positive politeness strategies to save a hearer´s face. A negative politeness strategy is represented for example by conventional indirectness, questions and hedges, communicative pessimism, minimising the imposition, showing deference and apologising (Brown and Levinson, 1987: 131). Negative politeness is employed in formal settings where a social distance between interactans is greater. A positive politeness strategy is represented by attending to the hearer´s interests, presupposing common ground, joking, offering and promising, showing optimism, etc. (Brown and Levinson, 1987: 102). Positive politeness is employed in informal situations where a social distance between interactants is smaller. In addressing, a negative politeness strategy is represented by using V forms and formal forms of address (titles, Mr./Ms + surname), while a positive politeness is represented by using T forms and first names or hypocorims in address.

## 2 CULTURAL BACKGROUND

At present there is a distinct decreasing tendency in distance towards authorities in the Czech Republic which is also evident in the changing communication strategies. Dutch sociologist G. Hofstede evaluates the Czech Republic as a country with rather a high power distance index (Hofstede, 2001: 502, Hofstede and Hofstede and Minkov, 2010: 58). The value of power distance index shows to what extent people are willing to accept an asymmetric distribution of power in society. In cultures where a higher power distance index was found, superiors often treat their subordinates in an autocratic or paternalistic manner. Social relationships are arranged in a hierarchical way. In cultures with a low power distance index people prefer a democratic, consultative style of conduct, unequal position is not accentuated in communications. Průcha (2010) gives examples of communication between Czech employees and foreign employers in international companies. Foreign managers observe that Czech people emphasize the hierarchical structure in the company. A distinct asymmetry in the communication is asserted in school environments where the teacher is in the position of authority while the pupils' position is inferior.

Hofstede (2001: 107) describes the educational process in high power distance countries as teacher centred; students treat teachers with respect; the quality of learning depends on the excellence of teachers. Students are more dependent on teachers and teachers do not expect to be contradicted or critisised. Low power distance educational systems, on the other hand, are based on teacher-student equality, teaching is student-centred, critical discussion is expected. Although Hoftede´s power index for the Czech Republic is relatively high, there are changes in the value orientation of the younger generation that influence the teacher-student relation which may become less asymmetric (Chejnová, 2009; Světlík, 2006). A university teacher is in a position of formal authority arising from his affiliation with an institution (university), and sapient authority too, related to his/her professional competence. Therefore the communication is primarily asymmetric, the students finding themselves in an inferior position, with a considerable distance between the communicants. At present, partly due to the influence of intensive contact with western cultures, the communication patterns are changing, different communication strategies are used. This may be illustrated by changes in addressing in academic settings.

## 3 NOMINAL ADDRESSING

By nominal adressing are meant forms of naming a person by a first name, surname or academic or professional title or social role. Czech speakers frequently use academic titles in addressing, both in spoken and written discourse. This follows the Austro-Hungarian tradition as the Czech territory was a part of Austro-Hungary until 1918. Kneřová (1995) found that Czech speakers use academic and professional titles much more often than German speakers, they are especially polite to doctors, professors, politicians and managers. My own research among young speakers showed that in the last decade addressing teachers and managers by titles became less frequent; however, the research was based on a discourse completion test and therefore the results may not correspond fully to real life situations (Chejnová, 2012). Omitting the academic title or its incorrect use in the contact between a student and a university lecturer is considered as a gross breach of the convention of politeness (Kneřová, 1995). Titles such as *pane kolego, paní kolegyně* are non-reciprocal, they can only be used from superiors (university lecturers) downwards (to students). However, the use of this address form may not be one-sidedly motivated by an active attempt to assert power, e. g. the lecturer may not rememeber students´names (Nekvapil and Neustupný, 2005).

## 4 PRONOMINAL ADDRESSING

By pronominal addressing is meant a dichotomy between T and V forms. The power semantic is non-reciprocal, the superior says T and receives V. In general terms, V forms are linked with differences between persons. T forms if used reciprocally may operate as a signal of solidarity among equals (Brown and Gilman, 1960). The formal terms are expressed by addressing a single person by second person plural, but the participle is in singular (*vy jste přišel / you have come,* not the plural form of the participle which would be *vy jste přišli*). In Czech there is the verbal category called honorativ; if the subject is a pronoun *vy / you* with the function of a formal or respectful address, the subject-predicate agreement is governed by other rules than those for the morphological categories of 2nd person plural (Rosen and Saloni, 2006). The possibility to be on first name terms with a university lecturer is not acceptable in the Czech Republic. Neustupný and Nekvapil (2003) describe a case when young tutors exchanged T-forms with their students, but this behaviour was overtly noted and adjustment was required by the head of department. The authors conclude that a change in situational sets is imminent. University lectures teaching within the same department use V forms unless they have established T form in other situations (Neustupný and Nekvapil, 2003). Jurman conducted a research among university students and young employees and found that T forms are gradually spreading at the expense of V forms. The confusion and uncertainty in choosing address form which were observed in the interviewed Czech speakers can also be interpreted as a signal of ongoing changes in address forms usage in contemporary Czech. Respondents find it difficult to use T forms to significantly older people even if they are asked to. Status and age can collide in situations when a person of the same age has a higher status. Women tend to use more V forms than men in general, for men it is easier to use T forms towards men than to women with whom they are not familiar (Jurman, 2001). Patočka (2000) gives detailed list of possibilities that can occur in different encounters.

## 5 METHODOLOGY AND DATA

The research was carried in February 2013 in Prague. The respondents were students of teaching preparation for primary school and nursery school and students of Czech language, Faculty of Education, Charles University in Prague. There were 106 respondents. They were between 18–24 years old, so they were young people who underwent the process of enculturation after the revolution in 1989 when the communist regime in Czechoslovakia ended and Czech culture started to be influenced by Western cultures.

Students were asked 2 questions oriented at nominal addressing in academic setting: 1) *How would you prefer to be addressed by a university lecturer?* 2) *How would you prefer to address a university lecturer?* Students could choose from a list of possibilities or add their own suggestions (for original version see appendix). Questions 3 and 4 were oriented at pronominal addressing, using T or V forms: 3) *Would you evaluate positively a possibility to use T forms to university lecturers?* 4) *Would you find it appropriate if university lecturers use T forms to students?* Results were quantified and intrpreted from a pragmatic and sociolinguistic point of view.

## 6 RESULTS

The first question was oriented at addressing a student by a lecturer. The most frequent answer was a first name (43.4%) which is a signal of positive politeness and probably also

friendly relationship and smaller distance between interactants. The second most frequent answer was *pane + surname / slečno + surname* which is a prototypical form of address in institutional setting, signalling negative politeness and probably also greater social distance between interactants. Several students (16%) would prefer academic address *pane kolego / paní kolegyně* which can be used only from person in superior position to person in inferior position to show friendly attitude; it could be interpreted as a signal of positive politeness but at the same time stressing the asymmetry in communication. Different answers were sporadic, e. g. addressing by *slečno + first name* occurred twice in the sample.

**Question 1: How would you prefer to be addressed by a university lecturer? N=106**

| address in Czech | English translation | number of preferences | % |
|---|---|---|---|
| pane kolego / paní kolegyně | Mr. colleague / Ms. colleague | 17 | 16% |
| pane + příjmení / slečno + příjmení | Mr. + surname Miss + surname | 40 | 37.7% |
| pane + příjmení / paní + příjmení | Mr. + surname Ms. + surname | 1 | 0.9% |
| křestní jméno | first name | 46 | 43.4% |
| jiná možnost (slečno + křestní jméno) | Another possibility (Miss + first name) | 2 | 1.9% |

The second question was dealing with addressing a lecturer by a student. More than half of the students (52.8%) would prefer the possibility to address lecturers with *pane / paní* + surname, which is now rarely used in academic setting and usually not accepted well by lecturers. The second most frequent answer was addressing by academic or professional title (36.8%); this is the most preferred form of address by lecturers and the only recommended form of address in academic setting. First name as an alternative was not very frequent. Several students would prefer a general form of address for all the lecturers (*pane profesore*) because they would not have to remember all the academic titles.

**Question 2: How would you prefer to address a university lecturer? N=106**

| address in Czech | English translation | number of preferences | % |
|---|---|---|---|
| pane / paní + akademický titul | Mr. / Ms. + academic title | 39 | 36.8% |
| pane + příjmení / paní + příjmení | Mr. + surname Ms. + surname | 56 | 52.8% |
| křestní jméno | first name | 4 | 3.8% |
| jiná možnost (pane profesore všem) | Another possibility (Mr. Professor to all) | 7 | 6.6% |

The question 3 and 4 were oriented at using T and V forms in interaction with lecturers. Most of the students would not prefer to use T forms; only 32.1% would be able to use T forms to some of the lecturers. On the other hand, students would accept if lecturers used T forms to them: 55.7% of students find it appropriate if lecturers used T forms to them.

**Question 3: Would you evaluate positively a possibility to use T forms to university lecturers? N=106**

| | number of preferences | % |
|---|---|---|
| yes | 34 | 32.1% |
| no | 72 | 67.9% |

**Question 4: Would you find it appropriate if university lecturers use T forms to students? N=106**

| | number of preferences | % |
|---|---|---|
| yes | 59 | 55.7% |
| no | 47 | 44.3% |

## 7 DISCUSSION

This rather limited research has shown interesting results. Most of the communication in academic setting is based on a negative politeness strategy such as using V forms reciprocally and showing deference to lecturers by using academic titles in addressing. There is a great social distance and asymmetry between interactans. The results show that students may prefer different arrangements based more on a positive politeness strategy. Regarding the form of address that a lecturer should use, many students would prefer first name + T form which may change the pragmatic aspects of the interaction in many ways: the social distance would get smaller, interaction may be more friendly and less formal which would also make it easier for students to express their needs, opinions or even critical remarks more freely. For some members of a society with a high power index this change would be very difficult to accept and it is impossible to predict all of its consequences.

Regarding the form of address the students would prefer to use to a lecturer, the most obvious is the fact that students do not want to use an academic title but prefer a surname instead. They explain it by problems with remembering so many titles of so many lecturers but it may not be the only cause. There can be hidden power struggle and students may try to equalize the asymmetry between the superiors and themselves which could start by using less deferential title. On the other hand, students do not generally prefer to use T forms to lecturers which shows that they want to keep some distance.

## 8 CONCLUSIONS

The data show that students would prefer more positive politeness from the lecturers which would make the interaction less formal and the social distance would get smaller. They themselves would not prefer to be on the first name terms with their lecturers, however, they would prefer equalizing the asymmetry by using less deferential forms of address. As changes in addressing and using T and V forms in institutional setting are observable signs of changes in power distance dimension, it is possible that in several decades the communication patterns of academic interaction will undergo changes outlined in this research.

**Bibliography:**


1. BROWN, R., GILMAN, A. *The Pronouns of Power and Solidarity.* In: Sebeok, T. A. (Ed.), *Style in Language.* Cambridge: MIT press, 1960, pp 253-76.
2. BROWN, P., LEVINSON, S. *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Oxford: Oxford University Press, 1987.
3. CHEJNOVÁ, P. Kulturní specifika České republiky z pohledu studentů PedF UK. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 47–55.
4. CHEJNOVÁ, P. *Zdvořilostní strategie.* Praha: Univerzita Karlova – PedF, 2012.
5. GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays on Face-ti-face Behavior.* Garden City, New York: Anchor Books, 1967.
6. HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations.* CA: Sage, Thousand Oaks, 2001.
7. HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, J., MINKOV, M. Cultures and Organizations: *Software of the Mind.* New York: McGraw-Hill, 2010.
8. JURMAN, A. *Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině.* Slovo a slovesnost 62 (3), 2001, pp. 185–199.
9. KNEŘOVÁ, M. *Ke způsobům oslovování v mluvených projevech.* Naše řeč 78 (1), 1995, pp. 36–44.
10. NEKVAPIL, J., NEUSTUPNÝ, J. V. *Politeness in the Czech Republic: Distance, Levels of Expressions, Management and Intercultural Contact.* In: Hickey, L., Stewart, M. (Eds.), Politeness in Europe. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, pp. 247–262.
11. NEUSTUPNÝ, J. V., NEKVAPIL, J. *Language Management in the Czech Republic.* Current Issues in Language Planning, 4, 2003, pp. 181–366. Reprinted 2006 In: Baldauf, R. B., Kaplan, R. B. (Eds.), Language Planning and Policy in Europe 2: The Czech Republic, the European Union and Northern Ireland. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 16–201.
12. PATOČKA, O. *O tykání a vykání.* Praha: Grada, 2000.
13. PRŮCHA, J.. Interkulturní komunikace. Praha: Grada, 2010.
14. ROSEN, A., SALONI, Z. *Kategorie honorativu v českých konjugačních paradigmatech.* Slovo a slovesnost, 67 (1), 2006, pp. 36–45.
15. SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy.* Praha: ASPI, 2006.


**Questionnaire (original version)**

1.
Jaké oslovení studenta/studentky od vysokoškolského vyučujícího považujete za nejvhodnější?

a) pane kolego / paní kolegyně
b) pane + příjmení / slečno + příjmení
c) pane + příjmení / paní + příjmení
d) křestní jméno
e) jiné (uveďte příklad)

2.
Vysokoškolského vyučujícího byste nejraději oslovoval/a:

a) akademickým titulem (pane doktore, paní docentko)
b) pane / paní + příjmení
c) křestním jménem
d) jinak (uveďte příklad)

3.
Přijal/a byste pozitivně možnost tykat vysokoškolským vyučujícím?

ANO

NE

4.
Považoval/a byste za vhodné, aby vysokoškolští vyučující studentům tykali?

ANO

NE

**Contact:**

PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.
Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
Tel. 221 900 205
pavla.chejnova@pedf.cuni.cz

# POŇATIE PRÍPRAVY A PROFESIE UČITEĽA V MEDZINÁRODNEJ KOMPARÁCII

# THE CONCEPT OF THE TEACHER TRAINING FOR PRIMARY EDUCATION AND TEACHER PROFESSION IN INTERNATIONAL COMPARISON

*Andrea Poliaková*

**Abstrakt**

Príspevok obsahuje návrh výskumu, ktorý je súčasťou dizertačnej práce Súčasné poňatie prípravy a profesie učiteľa primárneho vzdelávania v medzinárodnej komparácii. Popisuje jeho význam a potrebu riešenia v medzinárodnom kontexte v súčasnom krízovom stave učiteľskej profesie na Slovensku. Taktiež popisuje metódy, priebeh, výskumnú vzorku a spôsob získavania medzinárodných výskumných údajov.

***Kľúčové slová:*** *komparatívna pedeutológia, pedeutologický výskum, príprava a profesia učiteľa primárneho vzdelávania*

**Abstract**

The study contains research proposal which is part of the doctoral thesis The Concept of the teacher training for primary education and teacher profession in international comparison. The study describes the importance and the need to solve this research in international concept in the current crisis of the teaching profession in Slovakia. It also describes the methods, process, research samples and the method of obtaining international research data.

***Key words:*** *comparative pedeutology, pedeutology research, training and profession of teacher for primary education*

## ÚVOD

V posledných rokoch sme v slovenskom školstve svedkami silného tlaku v oblasti edukácie pôsobiaceho „zhora nadol“, ale aj „zdola nahor“. Sme v neustálom konflikte, kde kladené požiadavky „zhora nadol“ (Európskou úniou, vládou SR) sú ťažko znesiteľné a realizovateľné, ak nie sú akceptované požiadavky „zdola nahor“ (učiteľmi ako implementátormi požiadaviek do edukačného procesu). Na Slovensku v posledných mesiacoch prebieha obdobie štrajkov, v ktorom sa hlas učiteľov snaží upozorniť na kritickú situáciu vo vnútri edukačného systému. Novovzniknuté školské odbory stále formulujú nové požiadavky, ktoré sú neustále predmetom ich diskusií. Najviac medializovanou oblasťou požiadaviek je prúdenie financií do školstva, úprava tarifných tabuliek a pod. Média sú zaplavené grafmi nástupných platov učiteľov z rôznych krajín, v ktorých sa Česko i Slovensko vyskytujú na nepotešujúcich posledných priečkach. Je pravdou, že financie v našom školstve stále chýbajú. Financiami si školy dokážu zmodernizovať edukačné prostredie, materiálno-technické vybavenie a súčasne sú motiváciou pre pedagogických zamestnancov. Peniaze v školstve sú jedným z prostriedkov, ktorými je možné vzdelávanie skvalitňovať. Avšak prikláňame sa k názoru, ktorý vyjadril emeritný profesor v odbore edukačnej evalvácie D. William v rámci vysielania národného televízneho kanála Teachers´ TV: *„Najnovšie výskumy potvrdzujú, že tým najdôležitejším faktorom úspechu nie je ani*

*škola, ani veľkosť triedy či vyučovacie stratégie. Najdôležitejším faktorom úspechu školského systému je kvalita učiteľa.“*

Vychádzajúc zo spomenutej myšlienky sa chceme upriamiť na učiteľa ako jedného z hlavných účastníkov vzdelávacieho procesu, ktorý je kľúčom ku kvalitnému edukačnému systému. V rámci nášho výskumu si kladieme otázky zamerané na oblasti pedeutológie, ktorými sú príprava a profesia učiteľov primárneho vzdelávania.

## 1 Význam medzinárodnej komparácie v oblasti prípravy a profesie učiteľa

Komparácia v pedeutológii alebo komparatívna pedeutológia nie je vo vedeckých sférach novým javom. Rozvoj medzinárodnej komparácie v pedagogike zaznamenávame na Slovensku najmä od 90-tych rokov 20. storočia, ale predovšetkým v poslednom desaťročí, v období tzv. europeizácie (Kosová, 2011) a súčasne je tiež dôsledkom globalizačných procesov. Medzinárodné komparatívne prístupy v pedeutológii sú „dôležitým zdrojom pre pedagogickú teóriu, školskú politiku, prognózovanie v školstve, ako aj pre inovačné a modernizačné snahy v našom školstve s priamym využitím v pedagogickej praxi.“(Kasáčová, 2002, s. 19) Umožňujú poznávať zahraničné prístupy k vzdelávaniu a inováciám, poznávať názory zahraničných odborníkov k teóriám, názorom a alternatívnym postupom využívaným v príprave perspektívnych učiteľov a ich profesionálnej praxi. Východiskami pre internacionálne komparatívne výskumy v pedeutológii sú teoretické podklady, potreby školskej politiky, ako aj výsledky už realizovaných interdisciplinárnych výskumov v jednotlivých krajinách (najmä sociologické, demografické, psychologické, pedagogicko-psychologické a pedagogické výskumy), či analýzy údajov štatistických úradov jednotlivých krajín.

Pri porovnávacej analýze učiteľského vzdelávania možno postupovať viacerými spôsobmi. Produktívne sa javí využitie z hľadiska „kontextuálneho“ (trendy vo vzdelávacích systémoch a vzdelávacej politike jednotlivých zemí), „inštitucionálneho“ (typ a poňatie inštitúcie, jej pozícia v školskom systéme, vzťahy medzi výučbovými programami pripravujúcimi učiteľov na rôzne stupne a typy škôl, dĺžka a štruktúra programu) a „kurikulárneho“, teda obsahového.

Zmyslom medzinárodného zbližovania a komparácie nie je vytvorenie internacionálnej jednoty, ale získané údaje komparácie poskytujú príležitosť preskúmať situáciu v krajinách, ktoré majú podobné problémy. To umožňuje poučiť sa z rôznych prístupov, dobrej praxe a vplyvu, ktorý majú na učebné prostredie v školách. „Vysokoškolská príprava by sa mala riadiť vedeckou analýzou svetových trendov a potrieb vo vzdelávaní, vedeckou analýzou vzdelávacej politiky a reforiem, vedeckou reflexiou žiactva, školy, edukačných procesov a vedeckou teóriou učiteľskej profesie.“ (Kosová, 2012, s. 17) Najmä v súčasnom stave zavádzania reforiem, ako snáh jednotlivých krajín minimalizovať krízu učiteľskej profesie, máme možnosť z medzinárodných porovnaní nabrať inšpiráciu, či poučiť sa z negatívnych dopadov realizovaných reforiem. Medzinárodné porovnania sú príležitosťou na vytvorenie medzinárodných štandardov a formulovanie kritérií kvality edukácie s ohľadom na národné špecifiká.

## 2 Návrh medzinárodného komparatívneho výskumu

Zamýšľaním sa nad poňatím prípravy a profesie učiteľa primárneho vzdelávania sme identifikovali nasledovný výskumný problém: *Existuje súvislosť medzi typom, stupňom prípravy učiteľov primárneho vzdelávania a sociálnym statusom profesie?*

Na základe takto stanoveného výskumného problému sme definovali úlohu výskumu, ktorou je nájsť určitú zákonitosť, zovšeobecnenie či zakotvenú teóriu (grounded theory), ktorá by vypovedala o tom, ako sa navzájom podmieňuje stupeň prípravy, záujem/interest štátu (legislatíva) a sociálny status.
Výskumná časť práce bude pozostávať z dvoch častí a bude mať charakter kvalitatívno-kvantitatívneho výskumu.:

- teoretický komparatívny výskum,
- empirický komparatívny výskum.

V rámci príspevku nie je naším zámerom presne vymedziť konkrétne a fixné výskumné nástroje, metódy, organizáciu výskumu, výskumné vzorky a pod., ale ide predovšetkým o návrh výskumných ciest, ktoré by boli prínosné a súčasne efektívne nielen pre výskumné účely, ale aj pre účely reálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania v našich podmienkach.

## 2.1 Metodológia teoretického komparatívneho výskumu

V časti teoretického výskumu práce manipulujeme s metódami porovnávacej pedagogiky a andragogiky, ktoré patria ku kľúčovým subdisciplínam vied o výchove. „Ich cieľom je poznávanie, interpretovanie a porovnávanie zahraničných systémov vzdelávania mladistvých a dospelých alebo ich jednotlivých zložiek. Súčasťou takéhoto skúmania je aj štúdium, analýza, interpretácia a komparácia problémov, koncepcií, teórií, metód, foriem a prostriedkov vzdelávania v jednotlivých krajinách, s prihliadnutím na spoločensko-ekonomické, politické, kultúrne, národné a historické špecifiká a podmienky.“ (Matulčík in Švec, 1998, s. 261)

V súvislosti so zameraním práce na prípravu a profesiu učiteľa primárneho vzdelávania sme si dovolili zaviesť pojem komparatívnej (porovnávacej) pedeutológie, ktorým chceme zjednodušiť terminológiu v rámci výskumnej časti a súčasne spresniť oblasti pedagogiky a ďalších príbuzných vied (najmä sociológie a psychológie), súvisiacich s objektom nášho skúmania

Úlohou teoretického výskumu je spracovať systematický prehľad informácií o príprave a profesii učiteľov primárneho stupňa v jednotlivých krajinách na základe štúdia dostupných pôvodných dokumentov (predovšetkým dokumentov celoštátneho charakteru – zákony, vyhlášky, nariadenia, predpisy) a odborných publikácií. Zameriavame sa predovšetkým na krajiny strednej Európy (Slovensko, Česko, Maďarsko a Poľsko), ale podľa možností a dostupnosti zdrojov chceme tento fond rozšíriť aj o ďalšie krajiny Európskej únie a OECD (Fínsko, Holandsko, a i.).

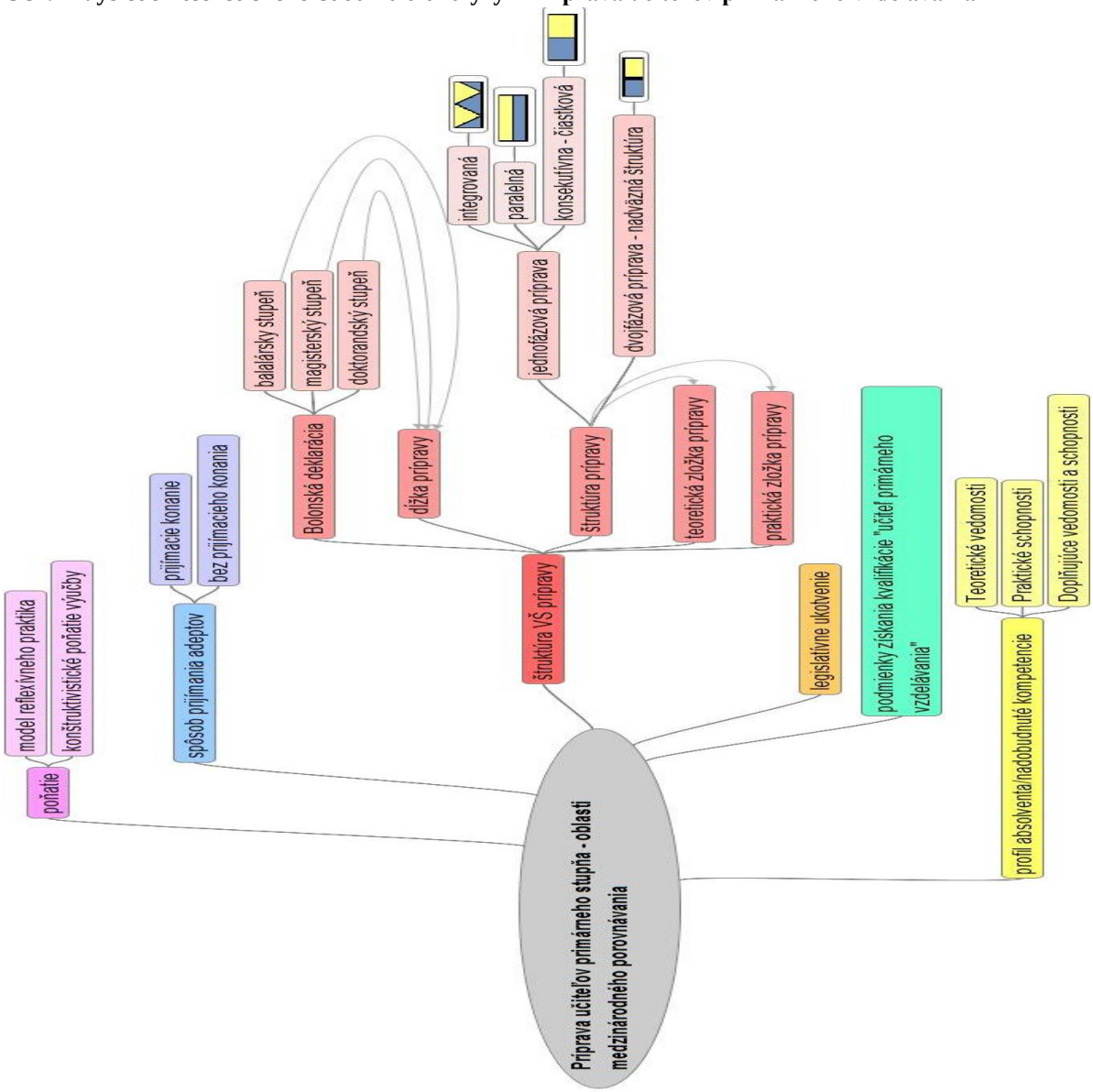
### 2.1.1 Výskumné otázky a metódy teoretického výskumu

Výskumné otázky v teoretickej časti medzinárodného pedeutologického výskumu:

- Na akej vzdelávacej úrovni prebieha v konkrétnej krajine príprava učiteľov primárneho vzdelávania?
- Aký model prípravy primárneho vzdelávania prevláda v komparovaných krajinách?
- Aký systém prijímania adeptov učiteľstva primárneho vzdelávania funguje v komparovaných krajinách?
- Ako ovplyvnila participácia krajiny v Bolonskom procese štruktúru a dĺžku prípravy učiteľov primárneho vzdelávania v komparovaných krajinách?

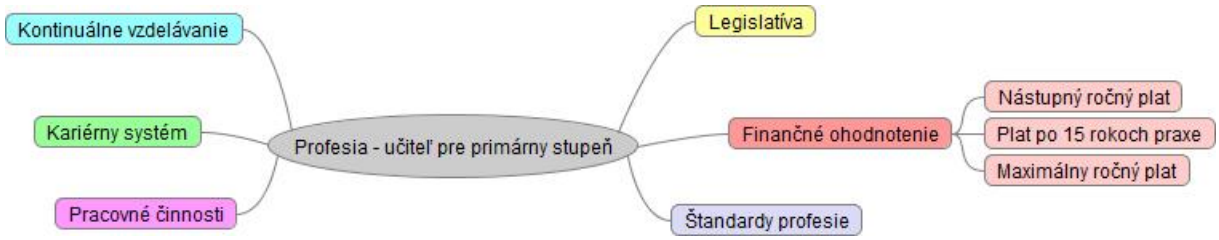
- Ako je realizovaná praktická a teoretická príprava učiteľov primárneho vzdelávania v konkrétnej krajine? Ktorá štruktúra teoreticko-praktickej prípravy v krajine prevláda?
- Existuje v krajine legislatíva pojednávajúca o príprave učiteľov primárneho vzdelávania?
- Má daná krajina špecifikovaný a formulovaný profil absolventa učiteľstva pre primárne vzdelávanie?
- Existuje v komparovanej krajine legislatíva, ktorá pojednáva o profesii učiteľa primárneho vzdelávania, o podmienkach vykonávania danej profesie?
- Má krajina legislatívne ukotvený kariérny systém učiteľov primárneho vzdelávania? Ako funguje?
- Ako prebieha kontinuálne vzdelávanie učiteľov primárneho stupňa? Ktoré inštitúcie realizujú kontinuálne vzdelávanie učiteľov?
- Má krajina formulované štandardy profesie učiteľa primárneho vzdelávania?
- Aké je finančné ohodnotenie učiteľov vzhľadom na HDP/osobu?

**Obr. 1 Výsledok teoretického bádania a analýzy – Príprava učiteľov primárneho vzdelávania**



V oblasti prípravy učiteľov primárneho vzdelávania sme identifikovali na základe štúdia odbornej literatúry a výskumných otázok viacero oblastí, ktoré zobrazuje obr.1, na ktoré chceme zamerať náš teoretický výskum a v rámci profesie učiteľa primárneho vzdelávania sme vyšpecifikovali oblasti uvedené na obr. 2.

**Obr. 2 Výsledok teoretického bádania a analýzy– Profesia-učiteľ pre primárny stupeň**




Na verifikáciu získaných a spracovaných údajov o príprave a profesii učiteľa primárneho stupňa v jednotlivých krajinách chceme využiť možnosti kontaktných osôb zo zahraničia. Kontaktné osoby sú erudovaní odborníci z jednotlivých krajín, prostredníctvom ktorých overujeme správnosť informácií, keďže nie je zaručená aktuálnosť dostupných zdrojov.

Počas teoretického komparatívneho výskumu využijeme typické porovnávacie metódy (Matulčík in Švec, 1998):

- *metóda opisná (deskriptívna)* – na základe materiálov a dostupných dokumentov, pokiaľ je to možné, presne a systematicky opísať podmienky prípravy a profesie učiteľov primárneho stupňa v jednotlivých krajinách ako už bolo vyššie spomenuté,
- čiastkovo využijeme *historickú metódu*, ktorá umožňuje poznávať súčasnú skúmanú oblasť v jej historickom kontexte a determinácii,
- *sociologickú metódu* tiež využijeme len čiastkovo v rámci opisnej metódy; podstata sociologickej metódy spočíva v skúmaní vzťahov vzdelávacích inštitúcii pripravujúcich učiteľov, či samotných učiteľov primárneho stupňa so sociálnou štruktúrou spoločnosti, jej ekonomickou, politickou a kultúrnou situáciou a ich perspektívami.

## 2.2 Metodológia empirického komparatívneho výskumu

### 2.2.1 Ciele, výskumný problém a výskumné otázky

Súčasťou výskumnej práce je aj empirický výskum, ktorý je orientovaný na viac okruhov problémov týkajúcich sa prípravy a profesie učiteľa primárneho stupňa. Zaoberáme sa problematikou spokojnosti, resp. nespokojnosti študentov učiteľstva primárneho vzdelávania a učiteľov z praxe s pregraduálnou prípravou učiteľov primárneho vzdelávania. Ďalším okruhom je problematika medzinárodného porovnania ponímania profesie učiteľa primárneho vzdelávania v porovnaní s inými profesiami samotnými učiteľmi a študentmi učiteľstva primárneho vzdelávania a zástupcami ďalších profesií či študentmi iných odborov.

Vyššie formulovaný výskumný problém nás viedol k tvorbe nasledujúcich cieľov empirického výskumu:

- zistiť miesto a súčasné ponímanie profesie učiteľa primárneho vzdelávania medzi (resp. v porovnaní s rôznymi) inými profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú prípravu z aspektu náročnosti jednotlivých predpokladov požadovaných v profesiách

formulovaných nielen nami, ale aj prostredníctvom Klasifikácie zamestnaní (KZAM) z medzinárodného hľadiska,

- zistiť názory („čo si myslíš o...“) a postoje („aký je tvoj vzťah k...“) študentov učiteľstva primárneho vzdelávania k pregraduálnej príprave učiteľa primárneho vzdelávania v ich krajine.

Následne sme formulovali tieto výskumné otázky:

- Aká je pozícia profesie učiteľa primárneho stupňa z aspektu náročnosti medzi ostatnými profesiami podľa názoru všetkých respondentov, učiteľov primárneho vzdelávania, študentov učiteľstva primárneho vzdelávania, ostatných učiteľov a iných profesií?
- Respondenti ktorých profesií považujú profesiu učiteľa primárneho vzdelávania za náročnejšiu, resp. menej náročnú profesiu?
- Má na ponímanie náročnosti profesie učiteľa primárneho vzdelávania nejaký vplyv štúdium, profesia a počet rokov praxe respondenta?
- Má na ponímanie náročnosti profesie učiteľa primárneho vzdelávania nejaký vplyv pohlavie, vek, početnosť vlastných detí respondenta?
- V ktorých krajinách je profesia učiteľa primárneho vzdelávania hodnotená ako vysoko náročná profesia a v ktorých, naopak, ako profesia s nízkou náročnosťou?

V súčasnej fáze výskumu uvažujeme len na úrovni výskumných otázok a neformulujeme hypotézy, pretože to považujeme za predčasné a nechceme tvorbu výskumu, uvažovanie a následné analyzovanie ovplyvniť subjektívnym očakávaním.

### 2.2.2 Navrhované etapy empirického výskumu a výskumné metódy

Naplnenie formulovaných cieľov by malo prebiehať v troch etapách empirického výskumu:

***I. Medzinárodný prieskum zisťovania náročnosti profesií s dôrazom na profesiu učiteľa primárneho vzdelávania***

Realizácia tejto i tretej etapy empirického výskumu bude prebiehať prostredníctvom kontaktných osôb v tých krajinách, na ktoré zameriame aj teoretický výskum. S touto prvou etapou sa spája už spomínaný prvý cieľ výskumu a to zistiť miesto a súčasné ponímanie profesie učiteľa primárneho vzdelávania v porovnaní s rôznymi inými profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú prípravu z aspektu náročnosti jednotlivých predpokladov požadovaných v profesiách formulovaných nielen nami, ale aj prostredníctvom Klasifikácie zamestnaní (KZAM) z medzinárodného hľadiska.

Do anonymného prieskumu zaraďujeme 20 rôznych pracovných pozícií (Tab.1) vyžadujúcich vysokoškolskú prípravu, ktoré sme doplnili profesiami z uverejnenej prestíže vybraných povolaní v českej verejnosti Sociologického ústavu AV ČR a Institutu pro výzkum veřejného mínění (Koťa, Havlík, 2007, s. 156).

**Tab. 1 Zoznam 20 profesií prieskumu**

| | |
|---|---|
| Právnik | Školský psychológ |
| Lekár | Archeológ |
| Učiteľ MŠ | Farmaceut |
| Učiteľ primárneho vzdelávania | IKT pracovník/programátor |
| Učiteľ sekundárneho vzdelávania | Vedecký pracovník |
| Učiteľ SŠ | Žurnalista |
| VŠ učiteľ | Projektant/architekt |
| Ekonóm | Sudca |

| | |
|---|---|
| Veterinár | Manažér |
| Umelecké povolanie (virtuóz, výtvarník, herec…) | Zdravotná sestra |

Ku každej profesii v prieskume bude priradených 20 položiek, z toho 18 predpokladov, resp. požiadaviek, ktoré sú vyžadované pre výkon profesie a 2 položky zaoberajúce sa atraktivitou a finančným ohodnotením profesie (Tab. 2). Respondenti využitím numerických škál priradia podľa ich názoru príslušné číslo zo škály 1 („veľmi nízka náročnosť“) až 5 („veľmi vysoká náročnosť“) ku každej jednej položke prieskumu. V prípade posledných dvoch položiek týkajúcich sa atraktivity a finančného ohodnotenia profesie číslo škály predstavuje 1 „veľmi nízka“ a 5 „veľmi vysoká“.

**Tab. 2 Položky pre hodnotenie v prieskume - predpoklady pre výkon v profesii, jej atraktivita a finančné ohodnotenie**

| | |
|---|---|
| Príprava | Koncentrácia pozornosti |
| Zodpovednosť v profesii | Flexibilita |
| Samostatnosť | Písomný a slovný prejav |
| Tímová práca | Kultivovanosť vystupovania a vzhľadu |
| Teoretické myslenie | Duševná záťaž |
| Tvorivé myslenie | Organizačné schopnosti |
| Praktické myslenie | Schopnosti sociálneho kontaktu |
| Samostatné myslenie | Pohotovosť vystupovania |
| Sebakontrola a sebaovládanie | Atraktivita profesie |
| Rozdelenie pozornosti | Finančné ohodnotenie |

V záhlaví prieskumu sa budú vyskytovať informácie o respondentovi zachovávajúce jeho anonymitu. Tieto informácie budú zamerané najmä na tie oblasti, ktoré, predpokladáme, môžu ovplyvniť jeho názory v prieskume. Budú to údaje týkajúce sa absolvovaného štúdia, súčasného zamestnania a počtu rokov praxe, pohlavia, veku respondenta ako aj údaje o prípadnom počte vlastných detí, pretože vzhľadom na zameranie výskumu môže rodičovstvo do istej miery ovplyvniť názor respondenta na pozíciu profesie učiteľa primárneho vzdelávania medzi inými profesiami. Keďže pôjde o medzinárodný prieskum v rámci empirického výskumu, záhlavie bude obsahovať aj údaj o krajine respondenta.

Na základe informácii o štúdiu a zamestnaní budeme rozlišovať 4 skupiny respondentov: R1 – učitelia primárneho vzdelávania v praxi, R2 – „neučitelia“, zástupcovia iných profesii, R3 – študenti učiteľstva primárneho vzdelávania a R4 – študenti iných odborov.

Výskumnou metódou v tejto etape empirického výskumu bude, ako sme už vyššie spomenuli, škálovanie. Z dôvodu vysokého počtu položiek medzinárodného prieskumu chceme zvoliť čo najefektívnejší spôsob zberu informácii, preto sa prikláňame k využitiu numerických tzv. intervalových škál.

### *II. Hodnotenie prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie samotnými študentmi končiaceho ročníka tohto študijného programu na Pedagogickej Fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*

Druhá etapa empirického výskumu vychádza z reálnych potrieb praxe prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej Fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výsledky tejto etapy by mali byť validné pre daný študijný program a ich prínos môže byť využiteľný v jeho inovácii.

V súvislosti s uplatňovaním princípov trvalého zlepšovania procesu vzdelávania sa, ale aj so Zákonom o vysokých školách č. 131/2002 Z. z. sa každý rok na fakultách univerzity uskutočňuje prieskum hodnotenia kvality a vzdelávania. Na získanie primárnych informácií sa používajú anonymné dotazníky využívajúce metódu škálovania (Likertovu intervalovú

škálu hodnotenia), v ktorých študenti hodnotia vyučujúcich a jednotlivé predmety. Druhé sociologické opytovanie sa uskutočňuje tiež prostredníctvom dotazníka na vzorke končiacich študentov denného a externého štúdia a zameriava sa na hodnotenie obsahu a podmienok zabezpečenia študijných programov. Poverené pracoviská univerzity každoročne spracovávajú a zverejňujú výsledky tohto prieskumu (dostupné na: <http://www.umb.sk/umb/umbbb.nsf/page/Anketa_o_kvalite_vyucby_a_uciteloch>).

Zámerom tejto etapy nášho výskumu je špecifikovať prieskum pre účely tvorcov študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a zistiť spokojnosť, resp. nespokojnosť končiacich študentov študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (respondenti) so stavbou - obsahom, realizáciou a podmienkami študijného programu konštruovaného v súlade s navrhovanými štandardmi profesie učiteľ primárneho vzdelávania (in Kasáčová, Valica, 2008 Pedagogické rozhľady, 2008). Ide konkrétne o aspekt katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky na realizovaný študijný program.

Výskumným nástrojom zberu dát bude anonymný dotazník s prevažne otvorenými odpoveďami, v ktorých študenti slobodne vyjadrujú svoje názory ku dostatočnosti/ nedostatočnosti, spokojnosti/nespokojnosti s absolvovaným študijným programom vzhľadom na štandardy profesie učiteľ primárneho vzdelávania v prvých dvoch kariérnych stupňoch začínajúci a samostatný učiteľ primárneho vzdelávania.

### *III. Medzinárodné hodnotenie prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie študentmi tohto študijného odboru v skúmaných krajinách*

Tretia medzinárodná etapa výskumu bude zameraná na zisťovanie názorov a postojov študentov učiteľstva primárneho vzdelávania (t.j. respondentov) k ich študijnému programu v konkrétnej krajine. Keďže ide o medzinárodný prieskum, chceme výskumný nástroj navrhnúť čo najefektívnejšie a najjednoduchšie, aby sme sa vyhli ťažkostiam, chybám a zlým významovým formuláciám pri preklade výskumného nástroja do iných jazykov (predovšetkým do angličtiny). Súčasne zvolíme také výskumné metódy, ktoré budú efektívne aj z hľadiska času pri zbere dát ako aj pri spracovávaní.

Ako najvhodnejší spôsob získavania dát sme, zatiaľ, v ideovej rovine tejto časti empirického výskumu, zvolili dotazníkovú metódu so škálovanými otázkami, na ktoré využijeme konkrétne Likertove škály. Likertove škály sa používajú na meranie postojov a názorov ľudí. Skladajú sa z výroku a stupnice, na ktorej respondent vyjadrí stupeň svojho súhlasu, resp. nesúhlasu s výrokom. Bude však potrebné vytvoriť v rámci jedného nástroja dva podnástroje:

Likertove škály zamerané na zisťovanie názoru o študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie,

Likertove škály zamerané na zisťovanie postoja k študijnému programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Uvedomujeme si, totižto, zložitosť tejto oblasti, ktorá spočíva v častom zamieňaní termínov *názor* a *postoj*. Názor je racionálna štruktúra, ktorá môže, ale nemusí byť správna, prijateľná a ani akceptovateľná. Postoj má charakter axiologicko-emocionálnej a relatívne stabilnej štruktúry. Postoje vyjadrujú hodnotiaci vzťah k rôznym objektom a javom (Výrost, 2008). Názory a postoje sa však vzájomne podmieňujú, čo je práve príčinou ich zamieňania a synonymizovania. Uvedomujeme si tiež našu potrebu hlbšieho štúdia a spracovania tejto problematiky pred samotnou tvorbou výskumného nástroja.

Momentálne stále prebieha teoretický výskum a ak počas neho narazíme na iný výskumný nástroj, ktorý sledoval podobnú problematiku zisťovania názorov a postojov študentov k ich študijnému programu, preberieme ho, resp. ho adaptujeme na podmienky nášho výskumu, čím sa súčasne naskytne možnosť následnej komparácie výsledkov zisťovania.

### 2.3 Spracovanie výsledkov teoretického a empirického výskumu

Spracovanie výsledkov teoretického výskumu bude mať podobu štruktúrovanej komparatívnej pedeutologickej analýzy všetkých stanovených oblastí v jednotlivých krajinách. Komparácia v sebe zahŕňa prirovnávanie, rozlišovanie a jej výsledkom je stanovenie zhôd a odlišností medzi jednotlivými oblasťami. Avšak prostredníctvom porovnávacej metódy nestanovujeme len zhody a rozdiely medzi skúmanými oblasťami, ale pokúsime sa do možnej miery vysvetliť aj ich príčiny, pri ktorých budeme rešpektovať konkrétne politické, ekonomické a kultúrne historicko-vývojové podmienky. Z časového hľadiska zvolíme synchrónne porovnávanie (Švec, 1998), ktoré sa zameriava na porovnávanie oblastí v jednom, súčasnom časovom okamihu.

Spracovanie výsledkov každej jednej etapy empirického výskumu bude formou percentuálneho vyhodnotenia, ktoré nám umožní formulovať odpovede na nami stanovené výskumné otázky. Realizovanie a spracovanie výsledkov empirického výskumu bude východiskom pre kvalitatívnu analýzu obsiahnutú v opise a porovnaní výsledkov a zistených, overených informácii v rámci teoretického výskumu.

## ZÁVER

V príspevku sme stručne opísali návrh výskumu, ktorý je súčasťou medzinárodnej problematiky prípravy a profesie učiteľa primárneho vzdelávania v rámci dizertačnej práce. Tento návrh je v súčasnosti objektom diskusii viacerých odborníkov.

Skromne dúfame, že nami navrhovaný výskum prinesie pre prax zaujímavé výsledky, ktoré do istej miery budú môcť ovplyvniť inovácie v tvorbe študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a budú východiskom pre ďalšie výskumy v danej oblasti so snahou zlepšiť proces profesionalizácie učiteľa primárneho vzdelávania na Slovensku.

**Použitá literatúra**


1. HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2007. *Sociologie výchovy a školy.* Praha : Portál, 2007. 175 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
2. KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava.* Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.
3. KASÁČOVÁ, B., VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ primárneho vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404. roč. 17, č. 3 (2008), s. 14.
4. KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy učiteľov. In Pedagogická orientace. ISSN 1211-4669, 2011, roč. 21, č. 1, s. 35-50.
5. KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy.* Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.
6. ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-15-8.
7. VÝROST, J. 2008. *Sociální psychologie. 2. přepracované a rozšířené vydání.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.


**Kontaktné údaje**


Mgr. Andrea Poliaková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
email: andrea.poliakova@umb.sk

# LITERATURA JAKO JEDEN Z PROSTŘEDKŮ INTEGRACE

# LITERATURE AS ONE OF MEANS OF INTEGRATION

*Marie Opálková*

**Abstrakt**

Studie se zabývá problematikou integrace dětí romského etnika na základní škole. Je koncipován do dvou částí. První pojednává o integraci, jejích problémech, které nesužují pouze Českou republiku, a uvádí hrubý nástin možného řešení prostřednictvím různých projektů zaměřených na asimilaci minorit. Druhá část obsahuje zhodnocení pro nás příznačné aktivity, která je součástí projektu P407/11/0594 s názvem Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescenčních čtenářů (2011-2013), který probíhá paralelně na několika základních školách na území České republiky. V rámci této aktivity a prostřednictvím literárního textu se žáci snaží nahlížet na problémy integraci příslušníků romského etnika, kriticky přistupovat k informacím z masmédií a uvědomit si svůj vlastní názor, který je podložen patřičnými argumenty.

***Klíčová slova:*** *etnikum, Romové, integrace, literatura, dítě, adolescent, percepce, poezie, výzkum*

**Abstract**

This study deals with the integration of Roma children in elementary school. It is structured into two parts. The first deals with integration, its problems which bother not only the Czech Republic, and provides a rough outline of a possible solution through various projects aimed at the assimilation of minorities. The second part contains evaluation of the characeristic activity within the project called Research Reception and Poetry in Pubescent Adolescent Readers (2011-2013), which runs parallel to several elementary schools in the Czech Republic. Within this activity and through the literary text, students try to look at problems of integration of Roma, to access critical information from mass media and realize their own opinion which is supported by appropriate arguments.

***Keywords:*** *ethnicity, Roma, integration, literature, child, adolescent, perception, poetry, research*

## 1 INTEGRACE A JEJÍ MÍSTO VE VZDĚLÁVÁNÍ

Integrace žáků jiného etnika probíhá prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu, který má v České republice národnostní charakter, což značně přispívá k hledání možných přístupů k romskému žákovi, u nějž přihlíží k osobnostním specifikům, které vyžadují odlišné přístupy ve vzdělávání, protože využití klasických metod nedokáže tato specifika plně rozvíjet. A pokud chceme, aby vzdělávání žáků romského etnika bylo smysluplné, musíme respektovat všechny odlišnosti jejich kultury. Říčan popisuje chování romských dětí ve škole takto: bývají ve škole živější, temperamentnější, hůře se ukázňují, vykřikují atd. Také se hůře soustřeďují:

mívají slabou úmyslnou pozornost. Potřebují častější přestávky, při kterých si mohou zacvičit, zakřičet či zazpívat.[1]

Ze zásad, které jsou nezbytné ke vzdělávání romských dětí, je patrné, že velká důležitost by měla být přikládána výchově ke společnému spolupobývání českých a romských žáků ve škole. Nejdůležitějším úkolem vedení škol je vyváženě spojit proces rozvoje identity romského žáka s jeho rovnoprávným zapojením do školního kolektivu s využitím vzájemného obohacování odlišnými kulturními hodnotami. Protože však byl v minulosti rozvoj romské kultury v našich školách zanedbáván, resp. potlačován, je naléhavým úkolem současné školy vyrovnání tohoto handicapu a maximální zaměření na seznamování romských žáků s jejich jazykem, kulturou, historií, etickými hodnotami a významnými osobnostmi romského etnika.[2]

Nedluží česká škola podstatné informace romským (ale i českým!) dětem o romské kultuře? Nejsou „vzdělanostní bariéry" i na straně pedagogů, kteří učí romské děti? Nemá každé dítě právo dozvídat se ve škole o pozitivních vzorech své národní kultury a historie proto, aby nemuselo trpět pocitem etnické méněcennosti? Není živnou půdou pro předsudky o Romech mimo jiné i neinformovanost o jejich pozitivních kulturních hodnotách?

### 1. 1 Dopady neúspěšné integrace na vzdělávání

Česká republika ale není jediným státem, který se musí vyrovnat s více či méně úspěšnou romskou integrací. Mezi země s výraznou populací Romů patří také Španělsko, Rumunsko, Turecko, Francie, Bulharsko, Srbsko, Slovensko či Maďarsko. V posledně zmiňovaném Maďarsku bylo při sčítání lidu roku 2001 zaevidováno 16 etnických skupin, z nichž nejpočetnější je právě skupina romských přistěhovalců, k níž se přihlásilo něco přes 190 00 Romů, tedy necelé 2% populace,[3] ale dle expertů se skutečný počet pohyboval mezi 450 000 až 1 000 000 příslušníků. V roce 2008 tvořili Romové už 8-10% obyvatel Maďarska[4] a na základě současných demografických trendů odhadujeme, že podíl romské populace bude do roku 2050 zdvojnásoben, čímž procento romské komunity vzroste až na 14-15% z populace.[5]

Mezi úhlavní nepřátele úspěšné integrace patří i nedostatečné vzdělání integrovaných. V Maďarsku dokončí základní školu 80% Romů, ale už jen jedna třetina z nich dál pokračuje v dalším vzdělávání - tím je myšleno gymnázium, střední odborná škola či učňovská škola. Z oné jedné třetiny, což je přes 26%, drží osvědčení z vysoké školy už jen pouhé 1% Romů. A nejinak je na tom Česká republika. Odkud ale pramení tato děsivá čísla? Z nedůvěry Romů ve státní vzdělávací systém, která má své kořeny už v osmnáctém století ve vyhláškách, které Romům zakazovaly mluvit mateřským jazykem, vdávat se a ženit, uzákonily povinnou školní docházku a braly jim jejich děti, které byly umisťovány do maďarských zemědělských rodin. Stejně jako v jiných evropských zemích, jasným cílem veřejného školství bylo znovu vzdělat děti, narušit rodinné struktury a zničit romskou kulturu. Do roku 1970 odrážela vládní politika v celé Evropě tyto agresivně asimilační cíle, proto není žádným překvapením, že důsledkem tohoto odkazu se v Romech zakotvila hluboká nedůvěry ve státní vzdělávací systém.[6]

[1] ŘÍČAN, P., 1998
[2] BALVÍN, J., 2000
[3] Population by nationalities, 2001
[4] KIMMELMAN, M., 2008
[5] DUDÁS, G., 2006
[6] KRAUSE, M., 1998

Další překážkou ve vzdělávání romských žáků, jsou jejich rodiče. Pro většinu z nich je velmi obtížné svěřit své děti do péče lidí, kteří k nim nepatří, a tím pádem jim ani nevěří. Romští rodiče často nevidí přímou souvislost mezi vzděláváním ve škole a budoucností. Nevidí žádné zásadní spojení mezi hmotným blahobyt, bezpečností rodiny a formálním úspěchem ve vzdělání. Proto své děti v tomto ohledu nepodporují ani psychicky, ani fyzicky – finančně. Knihy, tužky, papír a učebnice jsou drahé. To málo peněz, jimiž disponují, jde na základní potřeby rodiny, a to kniha, exkurze či další náklady spojené se školní docházkou nejsou. V tomto případě chudoba diktuje: raději než extra výdaje, neúčast ve škole!

Tím pádem mají mnohé romské děti docházku pod 50%, a učitelé, kteří by je měli maximálně podpořit, z velké části ani nechápou ony důvody nízké docházky. A tak jsou děti neustále pod tlakem a nuceny vysvětlovat spory rodičů se školou. Jsou zapleteny do konfliktu mezi svými blízkými a formální autoritou. A dle vzorů rodičů učitelům nedůvěřují, a proto jim neřeknou skutečné důvody neúčasti, místo toho nabídnou vysvětlení, které škola akceptuje: nemoc, lékařské prohlídky, atd. V této neustále se opakující situace se vyskytuje většina romských dětí, a proto není divu, že po čtyřech až pěti letech toto jejich snažení přestává a ony se vzdají veškeré možnosti vzdělávání. Jenže pět let školní docházky nestačí k tomu, aby získali základní znalosti potřebné pro jejich samostatnou existenci bez cizí pomoci či podpory, a tak se ocitají bez potřebné kvalifikace či dovednosti soutěžit na trhu práce, většinu času jsou nezaměstnaní a žijí ze státní podpory…[7]

## 1. 2 Možná řešení problémů integrace

Aby se dítě mohlo stát úspěšným, je nutné mu vytvořit určité prostředí, kde se bude cítit dobře, protože bude milováno a bude mu věnována dostatečná pozornost. To si roku 1994 uvědomil Péter Lázár, který v obci Nyírtelek ve východním Maďarsku založil školu The Kedvesház Kollégium, která tvoří součást inovačního vzdělávacího programu, který přímo napadá rozšířený předsudek, že romské děti jsou pedagogicky nižší a musí být odděleny od neromských dětí ve školním vzdělávacím systému.[8] Společně s dalšími postavil školu, která je zaměřena na děti. Na jejich potřeby, ale i schopnosti a dovednosti. Kromě formálních způsobů výuky využívá i neformální přístupy k učení, prostřednictvím hudby a hry, jejichž prvořadým cílem je, jak Lázár uvádí, přesvědčit děti, že učení může být zábava.[9]

Když schopnosti romských žáků dosáhnou úrovně, která umožňuje, aby se učili společně s neromskými žáky, mohou pokračovat ve studiu 3. ročníku již v "normální" škole. Právě toto je proces integrace! Od tohoto okamžiku je role učitele a role celé třídy důležitější než kdy jindy, protože jejich úlohou, a dalo by se říci i povinností, je usnadnit začlenění těchto dětí do nové společnosti.

Kedvesház Kollégium, též "Dům laskavost", poskytuje žákům z tamní romské osady ubytování ve všední dny a vytváří prostředí, které umožňuje, aby tyto děti později uspěly i v "normální" škole. O víkendech se děti vrací zase zpátky do osady Belegrosol, kde žijí se svými rodiči. Příčinou úspěchu tohoto způsobu vzdělávání je důvěra mezi dětmi, jejich rodiči a učiteli. I když byli někteří rodiče na začátku skeptičtí, dnes je většina z nich pozitivní a moc dobře si uvědomují obrovskou možnost, jaká byla jejich dětem dána. *„We want our children to have something better… Education is the only way that they can escape from this life. We rely on the school to support our children, but we trust these people… We know that they are*

[7] KRAUSE, M., 1998
[8] ORTON, J., 2000
[9] LÁZÁR, P., 1996

*acting in our children's interests."*[10] Což se dá volně přeložit jako: Chceme pro naše děti něco lepšího… A vzdělání je jediným způsobem, jak mohou uniknout z tohoto života. Spoléháme na školu, že podporuje naše děti a těmto lidem věříme… Víme, že jednají v zájmu našich dětí.

Vzhledem k tomu, že děti začaly navštěvovat školy, vztahy mezi romskými a ne-romskými rodiči se zlepšily. Romové si uvědomili, že mají v podstatě stejné zájmy a ambice, jako "gadžové" – lepší život pro své děti. A Maďaři zase, že je potřeba učinit mnohem více k posílení vzájemných vztahů než jen o tom mluvit. Chvíli to potrvá, než bude všechno ideální, ale právě tento přístup je základním kamenem úspěšné integrace.

V Maďarsku tedy mají Kedvesház Kollégium, jaké řešení nabízí Česká republika, ve které dosahuje romská populace také vysokých čísel? Při sčítání lidu v roce 2001 se k romské národnostní menšině přihlásilo celkem 11 746 osob. Podle kvalifikovaných odhadů se ale počet příslušníků této komunity pohybuje v rozmezí mezi 150 000 - 300 000 osob.[11] Kdybychom počítali s nejvyšší možnou variantou, tvoří romská menšina v ČR necelé 3% populace, proto byl toho samého roku MŠMT ČR vydán koncepční dokument *Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*, který má hned několik cílů:

- podpořit Romy ve vzdělávání na všech jeho stupních i po skončení školní docházky s cílem zlepšit jejich možnosti zaměstnání;
- prostřednictvím zlepšení vzdělávání Romů zlepšit jejich zaměstnatelnost a tím i sociální postavení;
- napomoci rozvoji romské kultury a tradic;
- podpořit postupné směřování společnosti v České republice k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti.[12]

Jak uvádí Balvín, Česká republika v současné době využívá několik programů. Jedná se o programy zaměřené na úspěšný start a překonání bariér na 1. stupni základní školy (přípravné třídy a projekt *Začít spolu*), dále programy rozvíjející romskou identitu a v neposlední řadě programy založené na modifikaci výuky na základní škole.[13]

Česká republika či Maďarsko ale nejsou jedinými zeměmi, které proti problémům integrace bojují. Během let 2009 - 2011 proběhl na Pedagogické fakultě v Prešově pod vedením PaedDr. Bibiány Hlebové, Ph.D. grantový projekt *Rómové v literatuře pro děti a mládež na Slovensku*, který měl za cíl prostřednictvím literatury přiblížit žákům romské etnikum, a tedy i přispět k celkové integraci.

Můžeme jen doufat, že tento trend a počet projektů se bude nadále zvyšovat ke všeobecné spokojenosti všech obyvatel, až dojde k co největší možné sociální inkluzi minority s obyvatelstvem majoritní společnosti, přičemž původní kultura zůstane zachována, avšak nebude již jedinou z preferovaných.

[10] ORTON, J., 2000
[11] Vláda české republiky, 2006
[12] KOLÁŘOVÁ, B., 2006
[13] BALVÍN, J., 2000

## 2 PROJEKT *VÝZKUM RECEPCE POEZIE U PUBESCENTNÍCH A ADOLESCENČNÍCH ČTENÁŘŮ (2011-2013)* JAKO CESTA K INTEGRACI

Dalším významným projektem na našem území je projekt P407/11/0594 s názvem *Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescenčních čtenářů (2011–2013)*, který probíhá již od dubna 2011 paralelně na několika základních školách a kterého jsem měla možnost zúčastnit se. *„V základní rovině je cílem projektu prohloubení poznání recepčního procesu u pubescentních a adolescentních čtenářů (věková kategorie 12–19 let). Usilujeme o obohacení spektra výzkumných metod uplatnitelných ve výzkumech vnímání umělecké literatury a zejména poezie. Záměrem projektu je získat komplexnější představu o recepčním procesu a zároveň o možnostech, jak jeho kvalitu pozitivně ovlivňovat. Pohybujeme se na pomezí pedagogiky, psychologie a literární vědy a hledáme souvislosti mezi osobnostními charakteristikami respondentů a jejich čtenářskými preferencemi.“*[14]

Projekt se nezabývá přímo integrací romského etnika, ale v rámci jedné své aktivity, *Opakované navrácení se k náročnějšímu textu*, do jejích zákoutí alespoň nahlíží prostřednictvím podnětného, provokativního, tajemného básnického textu romského autora Jana Horvátha. Žákům byl tento text předložen bez uvedení autora i názvu a jejím úkolem bylo zaznamenat své čtenářské reakce při různých okolnostech - bezprostředně po přečtení textu, dále po diskuzi o textu se spolužáky (bez usměrňujících komentářů učitele) a nakonec po získání informací o autorovi, době, okolnostech vzniku apod. Pro naše účely jsem použila výsledky a komentáře žáků VI. třídy základní školy Pod Skalkou, vyučující Mgr. Kristina Kubečková. Přečtěme si společně, jak zní český překlad básně od Mileny Hübschmannové.

### Černá růže - Jan Horváth
**(Přeložila Milena Hübschmannová)**

Černá růže vyrostla
nezvaná, nechtěná,
nezasazená.
Komu je třeba?
Černé oči, černé oči,
proč pláčou?
Není, kdo by černou růži
zalil, kdo by jí
dobré slovo dal –
a přece tu roste dál.
Černé oči, černé oči,
proč pláčou?

Zakoušela hlad a bídu,
mráz, vyprahlost, žal,
kdo se slitoval?
A přece tu roste dál.
Černé oči, černé oči,
proč se usmívají?

[14] VALA, J., 2011

Že ta černá růže
sama už není,
bílá sestra roste vedle ní,
jak jsou krásné vedle sebe!
O všechno se podělí,
spolu porostou
a jedna druhé nedá zahynout.

## 2. 1 Průběžné výsledky

Je třeba si uvědomit, že období adolescence je velmi těžké, plné rozporuplných situacích, někdy dokonce období velmi bolestné jak pro adolescenta, tak pro jeho okolí. U většiny mladistvých dochází k zásadní profilaci poznání a změnám pozorování bezprostředního okolí, ale také k převratné změně náhledu na život jedince, jeho rodiny a společnosti. Vzhledem k uvedeným charakteristikám, považujeme toto období za velmi senzitivní a současně přístupné k formování osobnosti mladistvých jako potencionálních rodičů. Proto je třeba, aby právě tito mladí lidé byli o problematice integrace romských obyvatel dostatečně informovaní a mohli si udělat svůj vlastní názor a ne jen ten, který je jim den co den předkládán v tisku či jiných masmédiích.

Reakce žáků na text byly tedy podle očekávání. Spoustu z nich vyjádřilo podivení z toho, že tak krásnou báseň mohl napsat člověk romského etnika. Po odhalení autorství a díky skupinové diskuzi alespoň trochu nahlídli „pod pokličku“ integraci romského obyvatelstva. Tato báseň je vedla k zamyšlení, což se plně projevilo – žáci se snažili ponořit do textu, přijít na to, co tím chtěl básník říci, či vytvářeli svou vlastní interpretaci. Vkládali mezi řádky své problémy, své touhy, své uchopení světa. Pracovali se zaujetím, spontánně vyjadřovali názory a nestyděli se. Pro představu zde uvádíme reakce některých žáků.

**Kristýna Křenková**
*„Báseň je krásná, pochopila jsem ji. Pojmenovala bych ji Černá růže. Tahle báseň na mě působila jako by ta růže byla jako lidé. Růže nemá nikoho, a proto pláče, ale potom se jí objevila kamarádka bílá růže. Teď, když* jsem *se dozvěděla, od koho ta báseň je, hned jsem tu báseň viděla jinak. Když všichni ty Romy odsuzují, ale přitom to jsou jenom lidé jako my. Nezáleží přece na barvě pleti, ale na tom, co máme v sobě. Chtějí být s námi jako kamarádi, ale my je nechceme.“*

**Veronika Trojková**
*„Báseň jsem pojmenovala Dvě růže vedle sebe. Podle mě ji napsal starší pán, kterému někdo umřel. Nikdy by mě nenapadlo, že Rom může napsat tak krásnou báseň.“*

**Simona Samková**
*„Tato básnička by se mohla jmenovat Černá růže. Myslím, že ji napsal muž, který procházel těžkým obdobím. Překvapilo mě, že tuto básničku napsal romský člověk.“*

**Tereza Chamillová**
*„Tahle báseň je smutná, ale zároveň z ní vyzařuje naděje a ten konec: bílá sestra roste vedle ní, jak jsou krásné vedle sebe! O všechno se podělí, spolu porostou a jedna druhé nedá zahynout“ mi připadá jako, že anděl bez druhého křídla taky nemůže létat, tam je ta světlá stránka. Ta růže mi připomíná zármutek, lásku a vztah.“*

# 3 VYUŽITÍ TÉMATU ROMSKÉ INTEGRACE V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

V následující kapitole budeme vycházet z potřeby dlouhodobého programu rozvíjení interkulturního vztahu mezi majoritou a romskou minoritou, v němž je třeba začít u kořene, tedy, jak jsme uváděli na začátku, u romského žáka jako východiska budoucího konsensu a jako základ skutečné identity Romů. Je třeba si uvědomit, že sociální frustrace, projevující se u romského etnika asociálními tendencemi, má svůj základ v minulém systému školy, která (v intencích politiky násilné asimilace) vytvořila pro romského žáka silné bariéry blokující využívání jeho skutečného potenciálu.

Tímto dlouhodobým ponecháním žáků v situaci školního neúspěchu se vytvořily syndromy naučené bezmocnosti, neúspěšné osobnosti, která je už předem považována za asociální element. Absence dialogických forem mezi žáky a mezi žáky s učiteli a malé možnosti rozvoje vlastní romské kultury ve školách jsou jedním z důvodů současné snahy po rozvoji romské identity jako předpokladu jejich společenské integrace. To jsou také důvody, proč jsme následující kapitolu zaměřili na její praktické využití ve výchovně-vzdělávacím procesu romských žáků.[15]

V rámci naší studie jsme se zaměřili na využití nových metod v hodinách literární výchovy. Učitelé, kteří se seznámí s obsahem některých prací z rukou romských spisovatelů, básníků či překladatelů romské literatury, se ptají především po metodice jejich využití. I když existují obecně známí přístupy, s kterými se studenti seznamují v didaktických předmětech, přesto je možné se zamyslet nad specifikou použití metod při výuce romské literatury. Dosud to není zvykem, aby v hodinách literární výchovy, byla používána romská díla, ať už originální či přeložená. Troufáme si ale tvrdit, že ve třídách, kde se vyskytují romští žáci, by to učitel literatury do svých časově tematických plánů zařadit měl. A jsou tvůrci, kteří romským jazykem a s jeho překladem do češtiny či slovenštiny dokážou předat romským žákům hodnoty, které jsou obsaženy i v literatuře jiných národů. V následující části se to pokusíme dokázat na pohádce od průkopnice a zakladatelky české romistiky Mileny Hübschmannové, která nemalou mírou přispěla k posílení vztahů mezi romskými a českými spoluobčany.

Uvádíme zde stručný nástin hodiny českého jazyka a literatury, jejímž tematickým okruhem je romská literatura. Cíle vyučovací hodiny jsou následující:

- žák je schopen definovat rozdíly mezi pohádkami českými a romskými;
- žák zná jednu z nejdůležitějších propagátorek romské kultury a sběratelku romského folkloru Milenu Hübschmannovou;
- žák si uvědomuje rozdíly mezi kulturou romskou a tou naší a respektuje je;
- žák je schopen definovat termín integrace, ví, kam jej zařadit, a jaké problémy s sebou integrace přináší;
- žák je schopen se hlouběji zamyslet nad postavením Romů v naší společnosti a kriticky nahlížet na problémy integrace;
- žák si uvědomuje hodnotu svobody a význam demokracie v dnešním multikulturním světě.

[15] BALVÍN, J., 2008

### 3. 1 Scénář hodiny literární výchovy s romskou tématikou

## I. ÚVOD

- S žáky se pozdravíme romským způsobem:
  Lačho džives– Dobrý den!
  Sar san? – Jak se máte?
  Kamav, hoj te aves bachtalo. – Chci, abys byl šťastný.
  Ačhen Devleha. – Nashledanou.
- Žáků se zeptáme, jakým jazykem jsme hovořili, a společně se naučíme romský pozdrav.
- Pro navození nálady žákům pustíme písničku z pásma cikánských písní *Čhajori Romaňi* a zeptáme se jich, co všechno ví o romské kultuře, a pokusíme se určit její hlavní charakteristické rysy.

## II. HLAVNÍ ČÁST

### 1. Četba pohádky *Princezna – ptáček* z Romských pohádek od Mileny Hübschmannové

- Žákům rozdáme nakopírované textové ukázky
- Pokud je třída ukázněná, využijeme společného čtení, kdy se čtenáři z řad žáků střídají a ostatní poslouchají a dávají pozor X pokud jsou žáci nepozorní, vyrušují a my předem víme, že by společné čtení nebylo efektivní, využijeme frontální metodu, kdy všichni žáci čtou samostatně.
- Po dočtení ukázky se žáků zeptáme na následující otázky a vyvoláme hromadnou diskuzi
  1) Jak na vás pohádka působila? Co se vám na ni líbilo a co naopak nelíbilo?
  2) Zkuste mi říct svými slovy, o čem pohádka byla?
  3) V jaké době se tento příběh asi odehrával?
  4) Na co odkazuje „zakázaný prostřední talíř“?
  5) Jak byste pohádku ukončili vy?
  6) Připomíná vám tato pohádka nebo její část nějakou naši pohádku?
  7) Jaké jsou hlavní rozdíly mezi touto pohádkou a nějakou českou pohádkou? Své argumenty podpořte ukázkou z textu.
  8) Proč jsou romské pohádky jiné?

### 2. Skupinová práce

- Po práci s ukázkou rozdělíme třídu (20 žáků) na 4 centra aktivit po 5 žácích:
  1. centrum bude popisovat **romského muže**, jeho status ve společnosti, v zaměstnání a jeho osobnostní vlastnosti
  2. centrum bude popisovat **romskou ženu**, její úlohu v rodině, postavení vedle romského muže a její vlastnosti
  3. centrum bude popisovat **romské dítě**, jeho postavení v rodině, ve třídě a jeho vlastnosti
  4. centrum bude popisovat, jak vypadá **romský domov** z hlediska fyzického - materiálního, ale i psychického – emocionálního, jak vypadá celá romská rodina a romské manželství
- Dáme jim čas na práci (+/- 20 minut podle potřeby).
- Po uplynutí doby si vždy mluvčí skupiny stoupne a přednese výsledek společné práce. Po vystřídání všech skupin a diskuzi nad tématem zhodnotíme výsledky této aktivity.

### 3. Stručné seznámení s autorem

- Žáky seznámíme s autorkou dnešní ukázky:
  *Milena Hübschmannová* (*1933 Praha, + 2005 Kameeldrift, Jihoafrická republika)
- Spisovatelka, redaktorka, překladatelka, průkopnice a zakladatelka české romistiky. Pracovala na UK, v redakci Československého rozhlasu, v Orientálním ústavu, a v Ústavu pro filozofii a sociologii ČSAV. V době komunismu aktivně bojovala proti asimilaci

Romů a porušování jejich práv → 60/70. léta se angažovala ve Svazu Cikánů-Romů → perzekuována. Zakladatelka časopisu *Romanu Džanben.*

- Dílo: *Romské pohádky, Romské hádanky, Romsko-český, česko-romský slovník, Šaj pes dovakeras* (Můžeme se domluvit) a řada článků a publikací o Romech

**III. ZÁVĚR**

- Žákům zadáme dva domácí úkoly:
  1. Pokuste se vymyslet, jak by znělo vaše jméno v romštině a co všechny by symbolizovalo?
  2. Využijte internet, zajděte do knihovny, půjčete si slovníky a přeložte následující věty:
     Čumide man. – *Dej mi pusu.*
     Gondoľinav pre tute, – *Myslím na Tebe.*
     Lačho chaviben. (Mište tuke te perel.) – *Dobrou chuť!*
     So pes ačhija? – *Co se stalo?*
     Kamav tut. – *Miluji Tě.*

Za výukovou metodu využijeme střídání formy výkladu s formou dialogu s žákem a skupinovou diskuzí. Žáci by měli mít osvojené pojmy: kulturní rozdíly, Romové, původ, předsudky, stereotypy, aby se o ně mohli opřít při poznávání pojmů: integrace, migrace, globalizace, majorita, minorita, etnikum, diskriminace a demokracie. Učitel sleduje několik aspektů, které nyní rozebereme. První z nich je multikulturní výchova, která je zde chápána jako prostředek a metoda hlubokého poznání kultury, která je vlastí žákovi či studentovi, jenž pochází z určitého kulturního a národního prostředí. Za svůj cíl si klade změnit a zlepšit porozumění mezi lidmi různého kulturního původu, náboženství, světového názoru apod. A zamezit vlivu předsudků a stereotypů ve styku příslušníků majority s příslušníky minority.

S multikulturalitou velmi úzce souvisí i interkulturní proces neboli spolupráce s jinými národy. Metoda interkulturní výchovy je z hlediska metodologického pokračováním multikulturní výchovy, jejímž hlavním cílem je poznání kultury a hodnotového prostředí určitého kulturního systému. Teprve po zprostředkování této znalosti, samozřejmě úměrné věku žáka, je možné rozvíjet výchovu interkulturní, jejímž smyslem je vytváření prostředí pro vzájemnou výměnu hodnot, která ta která jednotlivá kultura obsahuje, jejich vzájemné srovnávání, inspirace pro životní styl, vzájemné pochopení a toleranci. Může být také prostředkem pro zvažování negativních dopadů sociálně patologických jevů, které v každé komunitě mají své specifické projevy, ale společnost ohrožují jako celek.[16]

Dalším průřezovým tématem, kterého se problematika integrace dotýká, je Výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech. Jedná se o kulturní okruhy ve světě a v Evropě: etnická jazyková a náboženská rozmanitost, civilizační okruhy, její specifikace, rozdíly a možností spolupráce, prolínání světových kultur a etnické, náboženské či kulturní konflikty jako důsledek globalizace.

Toto téma lze využít i v osobnostní a sociální výchově jako východisko k diskuzím o problémech mezilidských vztahů, rasových konfliktů, vztahů v rodině, mezi mladými lidmi, o lásce, přátelství, a vztazích ke starým lide. Tyto diskuze jsou pojítkem či jakýmsi mostem mezi současným celospolečenským vztahem k romskému etniku, pro nějž je charakteristický téměř u 70% majority odmítavý nebo rezervovaný postoj, a ideálním vtahem mezi spoluobčany, z nichž někteří přísluší k romské minoritě, plným tolerance a vzájemné úcty.

[16] BALVÍN, J., 2008

## Použitá literatura


1. BALVÍN, J. *Romové a alternativní pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 198 s. ISBN. 8090246176.
2. BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka.* Praha: Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.
3. DUDÁS, G. Romák a szegénység csapdájában. *Index.cz* [online]. 2006 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: http://index.hu/gazdasag/magyar/roma060508
4. KIMMELMAN, M. In Hungary, Roma Get Art Show, Not a Hug. *The New York Times.cz* [online]. 2008 [cit. 2012-04-19]. Dostupné z: http://www.nytimes.com/2008/02/06/arts/design/06roma.html?_r=1
5. KOLÁŘOVÁ, B. *Alternativní přístupy v edukaci žáků romského etnika.* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2006 [cit. 2012-04-17]. Bakalářská práce. Dostupný z: http://is.muni.cz/th/104412/pedf_b/bp_kol.pdf
6. KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL. Population by nationalites. *Nepzamlalas.hu* [online]. 2001[cit. 2012-04-21]. Dostupné z: http://www.nepszamlalas.hu/index.php?langcode=en&PHPSESSID=uml5fqs7thh22lg85mvjee30a1
7. KRAUSE, M. Trust:The essential prerequisite between Roma and educational institutions. *RPP Reporter.cz* [online]. 1998 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: http://www.osi.hu/exhibition/Trust1.htm
8. LÁZAR, P., KRAJNVÁK, J. Pedagogical Activities in the School of Nyírtelek. *Osi.hu* [online]. 1996 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: http://www.osi.hu/exhibition/nyirtelek1.htm
9. ORTON, J. Challenging segregation. *Osi.hu* [online]. 2000 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: http://www.osi.hu/exhibition/orton/1jo3.htm
10. ROUS, J. *Romové – vhled do problému*. Brno: Kabinet MV a Katedra sociální pedagogiky, 2003. 51 s. 80-86633-03-9.
11. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 8071782505.
12. VALA, J. Smíšený design ve výzkumu recepce poezie. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011[cit. 2012-04-19]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vala.pdf
13. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Romská národnostní menšina. V*lada.cz* [online]. 2006 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16149



## Výzkumný záměr, projekt

Článek vznikl za finanční podpory Interní grantové agentury (IGA) – projekt PdF_2013_012 s názvem Reflexe dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež (2011–2013).



## Kontaktní údaje

Mgr. Marie Opálková, (školitel Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.)
Univerzita Palackého v Olomouci Fakulta pedagogická
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel: 733377966
email: maja.opalkova@gmail.com

# EVROPSKÉ DIMENZE

# EUROPEAN DIMENSION

# CYBER BULLYING – INAPPROPRIATE ADOLESCENT BEHAVIOUR IN THE 21ST CENTURY

*Katarína Hollá*

**Abstract**

Cyber bullying is intentional and repeated causing damage via electronic technologies. In relation to the scientific and technological development, cyber bullying could be identified as the inappropriate behaviour of mainly teenagers and adolescents in the 21st century and as the socio-pathological phenomenon, as well. The paper draws the attention to the definition of cyber bullying from the point of view of the erudite professionals concerned with the respective issue. It clarifies the forms and types of cyber bullying. Cyber bullying as the inappropriate behaviour of the adolescents is characteristic for the American continent, indicating the cases of the suicides of young people. The particular focus is held on the overview of the researches concerned with the cyber bullying in the selected European countries such as Germany, Spain, Ireland, United Kingdom and Slovak Republic.

***Keywords:*** *cyber bullying, definition of cyber bullying, cyber bullying typology, overview of cyber bullying, researches upon cyber bullying*

## INTRODUCTION

Today's generation of young people and adolescents grows in the fast changing social, economical, technical and educational environment. At the beginning of the 21st century, the great gap is forming between knowledge and skills earned at the school and the problems, the youth are daily confronted with and do not know how to tackle them.

Obviously, bullying in its traditional form is not the phenomenon of this century. Bullying has been the problem for pedagogues and parents for particularly long time. At the beginning of the 21st century, the considerable number of teenagers and adolescents were affected by the new form of bullying − cyber bullying. Cyber bullying represents more harmful form of bullying due to the fast technological development. It illustrates such type of the inappropriate behaviour that suppresses the human dignity. Cyber bullying affects negatively the individual much more than the traditional bullying because it represents the behaviour supporting the atmosphere of fear and contempt. It can seriously harm the physical and psychical health of the teenager and/or adolescent and create the conditions affecting negatively the studying and thus decreasing the ability to fully develop their potential. The aim of the paper is to point out the occurrence of cyber bullying as the inappropriate behaviour of the teenagers and adolescents in the 21st century in the selected European countries.

## 1 CYBER BULLYING – DEFINITION AND TYPOLOGY

Together with the fast technological development the new socio-pathological phenomenon − cyber bullying is growing. In the next chapter we will clarify the character of the cyber bullying and identify the potential characteristics of this behaviour.

According to B. Belsey (2004, p. 3), „*cyber bullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, that is intended to harm others*".

Also P. Smith (2006, In Ortega Ruiz, R. et al., 2007) states that electronic bullying is the intentional aggressive behaviour frequently repeated by the group or the individual against the victims that cannot defend, all done via new electronic media.
G. R. Stutzky (2006) from Michigan State University defines cyber bullying as "*the use of modern communication technologies to embarrass, humiliate, threaten, or intimidate an individual in the attempt to gain power and control over them*".
P. W. Agatson, R. Kowalski and S. Limber (2007, p. 60) define cyber bullying as "*using the Internet or other digital technologies such as cellular phones and personal digital assistants to be intentionally mean or to harass others.*"
Another definition is entered by S. Hinduja and J. W. Patchin (2009): "*Cyber bullying is wilful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices*".
The National Crime Prevention Council (2010) defines the issue as follows: "*Online bullying, called Cyber bullying, happens when teens use the Internet, cell phones, or other devices to send or post text or images intended to hurt or embarrass another person*".
As it is evident from the definitions, cyber bullying is apparently the use of ICT, mobile phones and internet in particular, for causing harm to another person intentionally. It could refer to causing suffer, threatening, persecution, humiliation or other negative behaviour of the individual or the group through internet, interactive and digital technologies or mobile phones. The authors of the above mentioned premises are the professionals coming from the American continent. Despite this fact, in the European dimension cyber bullying represents serious socio-pathological phenomenon that still attracts the attention of various specialists more and more frequently. With the increasing occurrence of cyber bullying not only in non-European but also in European areas, this phenomenon could be understood as the use of electronic means to harm the other person. Cyber bullying is the serious form of emotional attack (so-called relational aggression) that causes the feelings of fear, isolation and humiliation of the victims.
Despite the progress in defining cyber bullying, there are considerable ambiguities in relation to the identification of cyber bullying. Clarifying the forms of cyber bullying can help to its identification. The typology of the forms of cyber bullying is very wide. N. Willard contributed to develop the cyber bullying typology among the first, classifying it as harassment, flaming, denigration, impersonation, trickery, outing, exclusion exposure and cyber stalking. The chart below introduces the names of particular types of cyber bullying with the definition made by N. Willard (2009) and explanation by the authors B. C. Trolley and C. Hanel (2010).

**Chart 1 Cyber bullying typology (Trolley, B. C., Hanel, C., 2010)**

| **Name of Avenue (Willard, N., 2006)** | **Definition of Type (Willard, N., 2009)** | **Explanation of Type (Trolley, B. C., Hanel, C., 2010)** |
|---|---|---|
| *Flaming* | Online "fights" using electronic messages with angry and vulgar language. Generally involves equivalent strength aggressors. | Language that moves dialogue to a new level. |
| *Harassment* | Repeatedly sending offensive and insulting messages. The online equivalent of direct bullying. | This is consistent messaging and repeating the action. |
| *Cyber stalking* | Engaging in online activities that make a person afraid for his or her safety. Using technology for control in an abusive dating | This is harassment that is more serious in nature. The key is some serious in |

| | | |
|---|---|---|
| | relationship. Includes many of the other forms of aggression. In generally in the context of a personal relationship. Generates fear. | nature. The key is some type of threat of impending harm. |
| *Denigration* | Sending or posting cruel gossip or rumours about a person to damage his or her reputation of friendships. The online equivalent to indirect bullying with wider dissemination. | This is the art of putting someone down. |
| *Impersonating* | Impersonating someone to make the person look bad, get into trouble or danger, or damage that person´s reputation or friendships. A new form of aggression made possible by the ability to create a fake profile. | This is a person who poses as someone else to retrieve sensitive or private information. |
| *Outing* | Sharing someone´s secrets or embarrassing information or images online. A new form of aggression made possible because targets put damaging material in an electronic form that others can use against them. | This is trying to disclose someone else´s information. |
| *Trickery* | Tricking someone into revealing secrets or embarrassing information which is shared. Deceiving someone online to humiliate or cause harm. A new form of aggression made possible because it is easier to deceive someone online and obtain damaging information that can be shared. | This is pretending to be a friend. It includes collecting private information and then sharing it, and mocking the individual. |
| *Exclusion* | Intentionally excluding someone from an online group, like a "buddy list". The online equivalent of relational aggression: "You are not my friend." | Not allowing someone to be part of a group. Intentionally leaving them out and not allowing them to participate in electronic communication. |

Cyber bullying does not need to have the strict form of messages or emails containing insults, threats, mockery, sexual allusions or vulgar expressions. It involves also using names, personal data and photographs on the internet aiming for person's humiliation, mockery or injury. Simultaneously, it can be represented by spreading false information and encouraging others to the negative behaviour and opinions on the bullied person. The special case of cyber bullying is cyber stalking or cyber-persecution. Cyber bullying occurs particularly among the children, teenagers and adolescents. "Cyber stalking" or harassment is the characteristic behaviour among the adults. The difference between cyber stalking and cyber-persecution is in the number of contacts between the bullied person and the bullying person. While in case of cyber stalking it is one incident, if we want to speak about cyber-persecution, the number of the incidents has to be higher. The behaviour could be considered harassment when it is repeated and insulting. And naturally, to be regarded as the form of cyber bullying, the action should be performed in the on-line environment.

# 2 THE OVERVIEW OF CYBER BULLYING

Cyber bullying is the phenomenon of the 21st century. Recently, the epidemical increase of this socio-pathological issue can be registered. It is not the phenomenon concerning the American continent; unfortunately it penetrates to all the continents including the European. In relation to the researches and the real situations accompanying cyber bullying on the American continent (online attacks terminated by suicide on R. P. Halligan from Vermont, 2003; M. Meier from Missouri, 2006; T. Clementi from New Brunswick, 2010; P. Prince from Massachusetts, 2010 etc.), the team of investigators started to work on the project called The CyberTraining – Taking action against Cyber bullying (2008-2010). The partial reports released in 2009 presented the overview of the situation in the particular countries focused on country's description, socio-demographic aspects, use of ICT, system of education of particular country, prevalence and measures of bullying, studies and researches on cyber bullying and its prevention. Due to the limited extent of the paper, we present the overview of cyber bullying from the selected European countries – Germany, Spain, Ireland, and United Kingdom. The mentioned project was focused also on the following countries: Switzerland, Bulgaria, Greece, France, Scandinavian countries, Balkan countries and BENELUX. Despite the fact that the project was not applied in Slovak Republic, in the last subchapter we introduce the partial research investigation made in Slovakia.

## 2.1 CYBER BULLYING IN GERMANY

Germany is the federal republic consisting of 16 federal states ("Bundesländer"). With a population of approximately 82 million people, Germany has the largest population among the member states of the European Union.

Due to the extent we do not specify socio-demographic conditions of the country, use of ICT, system of education of the particular country and cyber bullying prevalence, however, we present the overview of the several researches made in Germany with the focus on cyber bullying and the individual aspects.

In 2007, R. S. Jäger, U. Fischer & J. Riebel (2007) made the research with the participation of 1,997 students. Almost 20% of the respondents confirmed to be the victim of cyber bullying; from the total sample, 4% were bullied via technological means. Similar replicated research was made by R. S. Jäger, U. Fischer & J. Riebel in 2009 on the same-size sample. The research repeatedly confirmed the same results.

The studies made by C. Katzer (2007) and C. Katzer and D. Ferchenhauer (2007) pointed out the risk factors concerning cyber bullying. One of the risk factors of cyber bullying is gender. Proceeding from the above mentioned information, cyber bullying is more frequently committed by boys, particularly those with self-awareness, negative emotional relationship with their parents and show educational problems or problems with their behaviour. The mentioned authors investigated the forms of cyber bullying resulting in the following (according to the study): insults and gossiping (34%), social manipulation (28%), threats and extortion (15%). Cyber victims expressed the following emotional states as the reactions to cyber bullying: anger (41%), unpleasant feelings (approximately one third), frustration (20%), depression (15%) and fear (8%) (cf. Katzer, C., Ferchenhauer, D., 2007).

The next research was organized by F. Staud-Müller, T. Bliesener and N. Nowak in 2009 on the sample of 1,227 children and teenagers in the age from 8 to 22. From the aspect of frequency of the particular types, amongst the forms of cyber bullying the most frequent were: sexual harassment (22%), spreading of lies (21%), insulting (18%) and threatening (16%) messages. The prevalence of all other forms was lower than 10% (stolen identity, disclosure of secrets on the internet, publishing of compromising photographs, extortion) (Staud-Müller, F., Bliesener, T. Nowak, N., 2009).

Electronic communication allows spreading harmful material in far wider extent, therefore cyber bullying can cause serious emotional trauma. The psychical discomfort can also have equally serious, however, not so visible influence on individual's health.

## 2.2 CYBER BULLYING IN SPAIN

Spain is located in the Iberian Peninsula in Southern Europe. It is bordered by Portugal on the west, by Africa on the south and by France on the north-east. As parliamentary democracy, it has been a member of the European Union since 1986.
In Spain, the Ombudsman investigated the sample of 3,000 students in the age of 12 − 16 within UNICEF (in 2006). The subject of the research was cyber bullying and traditional form of bullying. The results present 5.5% of cyber bullying victims. In the same year, C. Orte (2006) performed the empirical investigation and found out that 20% of the total number of 770 students in the age of 11 − 19 became the victims of the new technologies. In 2008 in Andalusia, the team headed by prof. R. Ortega gathered the data through the sample of 1,661 respondents (the age of 12 – 13, 14 – 15 and 16 – 17).
The research brought the following results:

- 4.2% of the respondents became the victims of cyber bullying via mobile phone (3.7% occasionally and 0.5% seriously);
- 7.5% of the respondents became the victims of cyber bullying via internet (6.2% occasionally and 1.3% seriously);
- 5.1% of the respondents considered themselves cyber aggressors;
- Cyber bullying was made via Instant Messenger in 46.62% of the cases;
- In almost 20% of the cases, cyber bullying was performed in char rooms;
- In 12% of the cases, the cyber bullying was performed through indecent text messages via mobile phone;
- In 10.53% of the cases, the respondents confessed to the cyber bullying through threatening, unpleasant or hurting emails (Ortega, R. et al., 2008);

Proceeding from the research, R. Ortega (2008) established the thesis based on the fact that the emotional influence of the cyber bullying is very similar to the indirect bullying in its traditional form. The further studies pointed out the impact of cyber bullying on the gender. According to the individual findings, it was clarified that the girls are affected by this issue the most in comparison to the boys who are more frequently the cyber aggressors. The emotional influence of cyber bullying investigated in the individual researches among the Spanish and the above mentioned German respondents was identical. The respondents showed the identical negative emotional states. The emotional aspect of cyber bullying differs with every person; however, it has destructive impact on the child's personality.

## 2.3 CYBER BULLYING IN IRELAND

In Ireland, L. Corcoran, J. Connolly and M. O'Moore (2008) studied the occurrence and impact of cyber bullying on the sample of 946 students (the age of 12 − 16; boys = 62%, n = 587, girls = 38%, n = 359). The revised version of Cyber bullying Questionnaire by the authors P. Smith, et al. (2006) was selected as the investigation measurement tool. From the total number of respondents, 6.5% of the pupils confessed to be cyber victims in the stated period of time. As far as personality characteristic is concerned (according to Junior Eysenck Personality Questionnaire: Eysenck & Eysenck, 1975), cyber victims and "traditional" victims showed considerably higher neuroticism.
The research made by Microsoft in Ireland in 2009 pointed out that 22% of the respondents suffered online bullying, 40% of which in a frequent range. Up to 52% of the respondents

reported the internet assists bullying. On the basis of their findings, bullying via Instant messaging is classified as one of the most frequent forms of cyber bullying in Ireland.

## 2.4 CYBER BULLYING IN THE UK

The UK consists of four countries: England, Wales, Scotland and Northern Ireland. England has the largest population, with a total of 51,092,000 people, of whom 9,655,800 are under the age of 16 and 9,644,500 are above working age (currently 60 for women and 65 for men).
In the UK, the children's charity Action for Children (formerly the National Children's Home) carried out a survey of the phenomenon (NCH, 2005) by asking 770 young people about their experiences of cyber bullying. They found that 20% reported experiencing some form of cyber bullying through text messaging (14%), Internet chat rooms (5%) and e-mail (4%).
Research by Microsoft Service Network (MSN, 2006) found that 11% of children in their survey reported being the victims of some form of cyber bullying and that girls (14%) thought that cyber bullying was worse than face-to-face bullying. 22% of this sample of young people reported that the worst aspect of cyber bullying, in comparison with face-to-face bullying, was that more people would know about it.
I. Rivers and N. Noret (2009) included the analysis of longitudinal data in their 5-year study of a cohort of around 2,500 pupils in 13 UK schools. The study charted reports of nasty and threatening text and e-mail messages received by students in years 7 and 8 (11 − 13 years of age). Results indicated that the number of students receiving one or more per term offensive messages increased significantly, especially amongst girls, from 13% in 2002 to 15.5% in 2006. Across all years, girls were significantly more likely to receive nasty or threatening messages at least once a term than boys ($p = 0.05$) with rates for girls increasing from 18.8% to 20.8% while rates for boys decreased from 13.8% to 10.3% over the five-year period. However, reports of *frequent* (once a week or more) receipt of such messages remained stable over the same time period at 1.00% − 1.08% with no significant differences between boys and girls. Girls were twice as likely as boys to be cyberbullied (20.8% as opposed to 10.3%) once a term. But there were no gender differences for *frequent* cyber bullying and very little change across time. In this study, the researchers found that boys who were being bullied offline were more likely to report being cyberbullied.

## 2.5 CYBER BULLYING IN SLOVAK REPUBLIC

There is an absence of relevant cyber bullying researches in Slovakia. Particularly, the foreign research investigations are those that inform about the dangers of this socio-pathological phenomenon. In Slovakia, there is an evidence of partial investigation tasks aiming at mapping cyber bullying at the beginning of 21st century. During the academic term 2008/2009 we made the research focused on the occurrence of the aggressive behaviour among the children and their attitude to the cyber bullying. The research was made on the sample of (n) 446 pupils (8th and 9th grade). The investigation measurement tools were Aggression Questionnaire by the authors A. H. Buss a M. Perry (1992) and Tolerance of cyber bullying Questionnaire. The aim of the research was to discover whether there is a statistical relation between the total score of aggression and the range of cyber bullying, and if so, to determine its level. The gathered data were applied in the formula:

$$R = 1 - \frac{6\sum_{i=1}^{n} d_i^2}{n\left(n^2 - 1\right)}$$

We obtained the value of rank correlation coefficient $R \doteq 0.6255$. Based on the coefficient interpretation, the measured value $\mathbf{0.5} \leq |0.6255| < \mathbf{0.7}$ indicates there is a considerable level of relation between the variables (aggressive behaviour and tolerance of cyber bullying). The correlation between the monitored signs is statistically important. The mentioned coefficient value indicates that increasing the aggression values, determines also the increase of the cyber bullying values.
Within the various forms of electronic bullying, in this group of respondents the following items occurred: threatening via telephone calls (10.8%), threatening emails and text messages (30.2%), pictures humiliating and insulting friends (67.6%), photographs humiliating respondent's personality (17.3%), videos capturing the friends in the incriminated situations (23%).
Other research investigations were made by D. Čechová and E. Hlistová (2009) in 2009 reporting the cyber bullying victim experience among the pupils of 9$^{th}$ grade in 12.8%. The research of A. Kováčová (2012) pointed out the increase of cyber bullying victims (38.7%) as well as the aggressors of this type of bullying (23.84%, students of secondary professional schools − 63.64%, students of grammar schools − 36.36%).

## CONCLUSION

The cause of cyber bullying amongst the adolescents is the inappropriate reaction to the aggressive, provocative attack during which they are not aware of the consequences of their activity. They are not aware of the seriousness of their behaviour; they experiment and do the individual actions for fun without considering any possible consequences.
Apart from the mentioned aspects, the cause of the aggression and violence of the adolescents could also lay in the factors of genetic a physiologic nature. The adolescents could lack the sense of life, as well. The specific cause of cyber bullying can be toxic disinhibition representing more aggressive, combative, mocking behaviour against the other people in virtual environment in comparison with the real life. Both the aggressor's and the cyber bullying victims' personalities belong to the aspects stirring up bullying. In both cases it is the personal immaturity. It is moral, emotional and social immaturity on the part of aggressor. The victims show the immaturity in social terms, they are not able to defy the negative behaviour; they are anxious and not able to create functioning relationships. As far as personality conditions are concerned, the factors of cyber bullying represent physical and psychical changes of the individual during pubescence. The transformation of somatic region can produce shyness, diffidence, rejecting of communication and also failing to handle emotions in adolescents themselves. Failing to deal with the mood swing, adolescents, in consequence, often resort to aggressive reactions and provocation. It could be temporary symptoms related to the period of adolescence. Despite this fact, it is necessary to pay close attention to detection and prevention of cyber bullying not only in Slovak Republic but also in the whole European area.

### Bibliography


1. AGATSTON, P. et al. *Students´ perspectives on Cyber Bullying*. Journal of Adolescent Health 41 (2007) s.59 –s.60.
2. BELSEY, B. *Cyber bullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation* [*on line*] 2004 [cit. 2013-02-21]. ‹http://www.cyber bullying.ca/pdf/Cyber bullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf›.

3. BUSS, A. H., PERRY, M. *The Aggression Questionnaire*. Journal of Personality and Social Psychology 63, 1992, s. 452 – 459
4. CORCORAN, L., et al. *Cyber bullying: a new dimension to an old problem.* Paper presented at the Psychological Society of Ireland Annual Conference, The Mount Wolseley Hotel, Tullow, County Carlow, Ireland, 20th-23rd November 2008.
5. ČECHOVÁ, D., HLISTOVÁ E. Šikanovanie cez internet. Prevencia, roč. 58, č. 10, s. 18, 2009, ISSN 1336-3689.
6. DEFENSOR DEL PUEBLO - UNICEF. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaría obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, 2006.
7. HINDUJA, S., PATCHIN, W. J. *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyber bullying.* Thousand Oaks, CA: Corwin, 2009.
8. HOLLÁ, K. Rodinné prostredie ako determinant agresívneho správania a jeho nových foriem u detí. Nitra : PF UKF, 2009. Dizertačná práca.
9. HOLLÁ, K. Vybrané aspekty elektronického šikanovania v edukačnom prostredí, In. Kapitoly zo súčasnej edukácie. - Nitra : Iris, 2011. - ISBN 978-80-89256-62-4, S. 119-132.
10. JÄGER, R.S., FISCHER, U. & RIEBEL, J. *Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung.* 2007. Landau: Zentrum für empirische Pädagogische Forschung.
11. JÄGER, R. S., RIEBEL, J. *Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland.* Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung 2009. Landau: Zentrum für empirische Pädagogische Forschung.
12. KATZER, C. *Gefahr aus dem Netz. Der Internet-Chatroom als neuer Tatort für Bullying und sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen. Unveröff.* Dissertation, Wirtschafts - und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Köln, 2007.
13. KATZER, C., FETCHENHAUER, D. *Cyber bullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms.* In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hg.), Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Band I: Grundlagen zu Aggression und Gewalt in Kindheit und Jugend (S. 123-138). 2007, Göttingen: Hogrefe.
14. KOVÁČOVÁ, A. Kyberšikanovanie jako novodobý fenomén u žiakov stredných škôl – jeho výskyt a prevencia. Banská Bystrica : PDF UMB, 2012, 92 s. Rigorózna práca.
15. MICROSOFT SERVICE NERWORK (MSN) *MSN cyber bullying report: Blogging, instant messaging, and email bullying amongst today's teens*. 2006. (Retrieved July 20, 2009, from: www.msn.co.uk/cyber bullying).
16. NATIONAL CHILDREN´S HOME, *NCH 2002 Survey*. (Retrieved July 20, 2009, from: http://www.nch.org.uk/itok/showquestion.asp?faq=9&fldAuto=145)
17. NATIONAL CRIME PREVENTION COUNCIL. *National Crime Prevention Council newsroom: Cyber bullying.* Para. 2. 2010, from www.ncpc.org/newsroom"currnet-campaigns"cyber bullying.
18. ORTE, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades, 3*, 27-41.
19. ORTEGA, R., et al. Cyber bullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(2), 183-192, 2008.

*20.* RIVERS, I., NORET, N. *"Ih8u": Findings from a five-year study of text and e-mail bullying.* 2009, *British Educational Research*
21. SMITH, P. K., et al. *An investigation into cyber bullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying.* Research Brief No. RBX03-06. London: Department for Education and Science, 2006 (DfES).
22. STAUDE-MÜLLER, F., BLIESENER, T., NOWAK, N. *Cyber bullying und Opfererfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Web 2.0.* Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 54, 42-47, 2009.
23. STUTZKY, G. R. *Cyber Bullying Information*. 2006. Retrieved from: http://www.ippsr.msu.edu/Documents/Forums/2006_Mar_CYBER_BULLYING_INFORMATION_2006%20--%20Provided%20by%20Mr.%20Glenn%20Stutzky.pdf.
24. TROLLEY, B. C., HANEL, C. *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*. Ca: Corwin, 2010, ISBN 978-1-4129-7292-5.
25. WILLARD, N. *Cyber bullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress.* Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use. Tetrieved May 1, 2006, from http://www.cyberbully.org/cbbook.html.
26. WILLARD, N. *We hate Ashley: Counteracting cyber bullying inside-and outside-school grounds.* District Administration. 2009, from http://www.districtadministration.com/viewarticle.aspx?articleid=1675.

**Contact details**

PaedDr. Katarína Hollá, PhD.
Constantine the Philosopher University
Faculty of Education
Drážovská 4, 949 01 Nitra
Slovak Republic
email: kholla@ukf.sk

# VÝZNAM ODBORNÉHO VZDELÁVANIA A PRÍPRAVY PRE PODMIENKY PRACOVNÉHO TRHU V KRAJINÁCH OECD

# THE IMPORTANCE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING FOR THE LABOR MARKET NEEDS IN THE OECD COUNTRIES

*Jana Petnuchová, Roman Hrmo*

**Abstrakt**

Článok sa zaoberá problematikou odborného vzdelávania a prípravy, ktorá je mimoriadne významná a potrebná v príprave mladých ľudí pre podmienky pracovného zaradenia do praxe, rozvoja zručností dospelých, ktoré zodpovedajú potrebám pracovného trhu v Európe. Cieľom článku je objasniť význam odborného vzdelávania prípravy v krajinách OECD, ktoré prikladajú veľký význam odbornému vzdelávaniu a prípravy v podmienkach rýchlo meniacich sa ekonomík.

**Klíčová slova:** *odborné vzdelávanie a príprava, učiteľ odborného vzdelávania a prípravy, potreby pracovného trhu, kvalifikácia*

**Abstract**

The article describes importance of vocational education in the EU which faced with huge challenges: growing global competition, the high proportion of low-skilled workers, an aging society and the alarmingly high number of young people without a job. The aim of this article is to clarify the significance of vocational education and training in the OECD countries, which attach a great importance to vocational education and training in rapidly changing economies.

***Key words:*** *vocational education and training, vocational teacher, labor market needs, qualification*

## 1 SITUÁCIA V EURÓPE

Mnoho pracovných miest, ktoré nepotrebovali kvalifikovaných zamestnancov v krajinách OECD pred mnohými rokmi dnes zmizli, buď z dôvodu nahradenia novými technológiami, alebo neboli konkurencieschopné s menej rozvojovými ekonomikami. Namiesto toho, krajiny OECD musia klásť dôraz na kvalitu produkcie a služieb, ktoré poskytujú. To si vyžaduje dobre kvalifikovanú pracovnú silu, s radom technických a odborných zručností spolu s vysoko odbornými zručnosťami, ktoré sú spojené s vysokoškolským vzdelaním .Ak nie ,tak tieto zručnosti majú byť rozvíjané prostredníctvom programov odborného vzdelávania (Field, Kuczera, 2010 ).

Odborné vzdelávanie a príprava (OVP) zohráva kľúčovú úlohu v príprave mladých ľudí vstupujúcich do pracovného života, pomáha upevňovať a rozširovať zručnosti u dospelých pre potreby rozvíjajúceho sa pracovného trhu vo svete. To znamená, zamerať sa na budovanie základných a prenosných zručnosti v odborných kvalifikáciách, tak aby korešpondovali s kontinuálnym tokom kariéry, ktorá sa musí prispôsobiť dnešnému trendu- nie len jedno zamestnanie po celý život. Čiže obnoviť kariérne poradenstvo, dodať aktívne pokyny pre mladých a nových zamestnávateľov, zabezpečiť dobrú informovanosť o znalostiach a

potrebách trhu práce. A samozrejme zabezpečiť kvalitnú prípravu učiteľov odborných vzdelávacích programov v spojení s praxou. (OECD, 2009).

Význam vzdelávania a odbornej prípravy má dve hlavné dimenzie:

1. Z podnikovej perspektívy vplýva na výkonnosť, produktivitu a konkurencieschopnosť podniku.

2. Jednotlivci nadobúdajú znalosti, zručnosti a schopnosti, čo zvyšuje možnosti ich uplatnenia na trhu práce, cenu na trhu práce a teda aj mzdy a dôchodok.

Za hlavné prínosy odbornej prípravy sa považujú (Blundell a kol. 1999):

1. Má pozitívny vplyv na súčasnú aj budúcu pracovnú pozíciu a status zamestnanca.

2. U vyškolených zamestnancov sa znižuje pravdepodobnosť ukončenia pracovného pomeru aj prepustenia.

3. U vyškolených zamestnancov značne klesá pravdepodobnosť (dlhodobej) nezamestnanosti.

4.Vzdelávanie a odborná príprava zamestnancov vedie k vyššej produktivite a tvorbe zisku.

Historicky, bolo mnoho odborných programov nastavených tak, aby pripravovali ľudí iba na jedno povolanie. Avšak zvyšovaním nárokov na vzdelávanie sa musel tento trend prehodnotiť. Európa sa spamätáva z vážnej finančnej krízy. Miera nezamestnanosti je vysoká, a to najmä u mladých ľudí. 76 miliónov ľudí v Európe nemá žiadnu, alebo má len nízku kvalifikáciu. Globálna konkurencia narastá a pre ľudí s nízkou alebo žiadnou formálnou kvalifikáciou je ťažšie nájsť si zamestnanie .Zatiaľ čo vysokokvalifikovaným pracovníkom platy zväčša narastajú, platy nízkokvalifikovaných pracovníkov a pracovníkov bez kvalifikácie sú stále nižšie (Eurostat,2002).

Európsky trh práce bude v budúcnosti čeliť problému starnúceho obyvateľstva a zároveň klesajúceho počtu mladých ľudí. Od dospelých – a najmä od starších pracovníkov – sa preto bude čoraz viac očakávať, že si budú prostredníctvom kontinuálneho odborného vzdelávania a prípravy (OVP) svoje zručnosti a kompetencie aktualizovať a rozširovať. Táto zvýšená potreba celoživotného vzdelávania znamená, že potrebujeme pružnejšie spôsoby sprostredkovania, možnosti odbornej prípravy „na mieru“ a osvedčené systémy validácie neformálneho a informálneho vzdelávania. Potenciál informačných a komunikačných technológií (IKT) sa môže využiť na podporu vzdelávania dospelých a odborného vzdelávania prostredníctvom diaľkového štúdia (Eurostat,2002).

Celoživotné vzdelávanie ako nástroj zamestnaneckej politiky je upravené všeobecne záväznými právnymi predpismi (vo Francúzsku, Taliansku, Švédsku), rezortnými predpismi (napríklad bankového sektora, poisťovníctva, zdravotníctva a pod.) vo všetkých krajinách EU a internými predpismi konkrétnych pracovísk a ich zamestnancov. Požiadavkou doby je rýchle využitie získaných vedomostí a zručností v zamestnaní. Preto sa dôraz kladie na úzke prepojenie prípravy vzdelávacích programov so zamestnávateľskými firmami, v ktorých sa uskutočňuje praktická časť vzdelávania (ZMOS,2011).

Súčasťou politiky vzdelávania je prevencia pred sociálnym vylučovaním niektorých sociálnych skupín (imigrantov, občanov s neukončeným základným vzdelaním, občanov vyšších vekových skupín a pod.). Preto sa veľký dôraz kladie na dodržiavanie základných práv všetkých občanov bez ohľadu na vek, bydlisko, materinský jazyk a finančné možnosti. Rovnosť príležitostí vzdelávania sa pre všetkých a rešpektovanie ťažkostí, ktoré prináša vyšší vek sa premieta do vzdelávacích programov na získanie gramotnosti dospelých, na získanie základných zručností a na vzdelávacie programy tzv. „druhej šance“( ZMOS,2011).

Vo Švédsku bola v 90-tych rokoch 20. storočia 14%-ná nezamestnanosť, v súčasnej dobe sa nezamestnanosť pohybuje okolo 4 %. K zníženiu nezamestnanosti zhruba o 10% prispeli aj opatrenia vlády v oblasti budovania účinného systému celoživotného vzdelávania., v ktorom sa dôraz kladie na správny výber a kvalitu.

V roku 1991 Národný Inštitút pre dospelých a celoživotného vzdelávania ( National Institute of Adult and Continuing Education) (Veľká Británia) poukázal, že 7 % zamestnávateľov neponúklo vzdelávacie aktivity alebo odbornú prípravu pre zamestnancov (Forrester et al,1995)

- In 1991 správa "Skills needed in Britain" - Úradu práce v Británii zistila, že 29% britských firiem nemá vypracované vzdelávacie plány a 34 % nemá rozpočet na odbornú prípravu a tréning (Forrester,1995)

- V Nemecku okolo 67% zamestnancov má odbornú kvalifikáciu a v UK je to okolo 36% (Keep,1993).

Členské štáty EÚ a Európska komisia sa preto rozhodli posilniť svoju spoluprácu v rámci programu Vzdelávanie a odborná príprava 2010. Tento program začal v roku 2001 a pokračoval v máji 2009 prijatím „následného strategického rámca pre európsku spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy" ("ET 2020") Radou Európy. Nový strategický rámec vymedzuje štyri dlhodobé strategické ciele:

1. aby sa celoživotné vzdelávanie a mobilita stali realitou,

2. zlepšenie kvality a efektívnosti vzdelávania a odbornej prípravy,

3. presadzovanie rovnosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva,

4. posilnenie tvorivosti a inovácií, vrátane podnikania, na všetkých

úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy ( EC,2012 ) .

# 2 UČITELIA A ICH MIESTO V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE/OVP/

Kľúčovým komponentom v dobrej odbornej príprave a vzdelávaní je učiteľ. Súčasná situácia však poukazuje na nedostatok odborných učiteľov vo všetkých krajinách OECD. Kvalita učiteľov odborných predmetov má popri spoločenskom zaradení najsilnejší vplyv na výsledky vzdelávania. K hlavným problémom patrí nábor, udržanie, kvalifikácia, efektívny a náležitý profesionálny rozvoj a presadzovanie informačných a komunikačných technológií u väčšiny učiteľov ( EŠS,2011).

Od učiteľov sa napríklad v rastúcej miere žiada, aby okrem odovzdávania základných poznatkov pomáhali mladým ľuďom stať sa aj plne samostatnými študentmi skôr osvojením si kľúčových zručností ako memorovaním informácií; vyžaduje sa od nich, aby rozvíjali prístupy k vzdelávaniu, ktoré budú konštruktívnejšie a viac založené na spolupráci, a očakáva sa od nich, že budú skôr koordinátormi a manažérmi tried ako autoritatívnymi školiteľmi.

V mnohých členských štátoch existuje malá systematická koordinácia medzi rozličnými účasťami vzdelávania učiteľov, čo vedie k nedostatku súdržnosti a kontinuity, najmä medzi počiatočným vzdelávaním učiteľov a následnou indukciou, odbornou prípravou popri zamestnaní a odborným rozvojom; tieto procesy okrem toho často nie sú ani spojené s rozvojom a zlepšovaním školy alebo s výskumom v oblasti vzdelávania. Stimuly pre učiteľov, aby zdokonaľovali svoje zručnosti počas svojho odborného života, sú slabé. Investície do súvislej odbornej prípravy a do rozvoja učiteľského zboru sú v celej EÚ nízke a rozsah

odbornej prípravy popri zamestnaní, ktorú majú učitelia v praxi k dispozícii, je obmedzený. Odborná príprava popri zamestnaní pre učiteľov je povinná len v jedenástich členských štátoch; nie vo všetkých z nich sú učitelia výslovne povinní ju absolvovať , (Eurydice,2005). Okrem odbornej prípravy, mnohí učitelia, alebo lektori nemajú pedagogickú prípravu, ktorá sa preukázala ako potrebná pre transfer vedomostí do praxe (OECD,2010).

Tak ako študenti, aj učitelia majú možnosti ako rozvíjať svoju odbornosť a tak prispievať k skvalitneniu odborného vzdelávania a prípravy. Tým, že v rámci Európy existuje voľný pohyb pracovnej sily môžu si učitelia zvyšovať odbornosť v rámci mobilít odborného vzdelávania a výcviku.. Dôležitá je kvalita učiteľov a školiteľov, ktorí musia hlavne poznať pracovisko. S cieľom vyriešiť tento problém treba podporovať flexibilné metódy náboru pracovníkov, ktoré majú uľahčiť osobám s praxou v sektore priemyslu zapojenie do pracovného kolektívu v inštitúciách OVP. Treba taktiež venovať pozornosť k príprave programov na zvýšenie mobility učiteľov (Nilssen,2012).

# 3 EURÓPSKE STRATÉGIE V OVP

Európska komisia stanovila základné línie budúcich vzdelávacích a výcvikových programov (2007-2013) vo dvoch oznámeniach – „Nová generácia vzdelávacích a výcvikových programov“ a „Občianstvo v praxi“ – ako aj v návrhu pre program podpory vzdelávania a celoživotného vzdelávania. Cieľom je, aby do roku 2013 benefitovalo zo vzdelávania každý rok minimálne 50 000 dospelých ( EURACTIV,2012).

Vývoj na európskych trhoch práce v súčasnosti určuje finančná a hospodárska kríza, globalizácia, demografické tlaky, nové technológie a mnoho iných faktorov.2 Medzi päť horizontálnych cieľov stanovených v stratégii Európa 2020 patrí:

— dosiahnutie miery zamestnanosti 75 % u osôb vo veku 20 - 64 rokov,

— cieľ v oblasti vzdelania, ktorého zámerom je znížiť mieru predčasného ukončenia školskej dochádzky zo súčasných 15 % na 10 %,

— snaha zvýšiť podiel obyvateľov vo veku 30 - 34 rokov, ktorí majú ukončené vysokoškolské alebo ekvivalentné vzdelanie, z 31 % na minimálne 40 % v roku 2020 (Nilsson,2012).

Kodanské vyhlásenie prijaté 29. a 30. novembra 2002 odštartovalo európsku stratégiu pre intenzívnejšiu spoluprácu pri odbornom vzdelávaní a príprave, zvyčajne označovanú ako „kodanský proces“. V oznámení Európskej komisie „Nový impulz pre európsku spoluprácu pri odbornom vzdelávaní a príprave na podporu stratégie Európa 2020“ sú načrtnuté kľúčové prvky, ktoré treba zaviesť s cieľom opätovne spustiť kodanský proces a zdôrazňuje sa kľúčová úloha OVP pri celoživotnom vzdelávaní a mobilite. V bruggskom komuniké prijatom v decembri 2010 vyjadrili ministri EÚ zodpovední za odborné vzdelávanie a prípravu a európski sociálni partneri pevný záväzok. V komuniké sa skúmajú a stanovujú nasledujúce priority spolupráce v EÚ v oblasti odborného vzdelávania a prípravy do roku 2020:

— rozvoj postsekundárneho odborného vzdelávania a prípravy a odborného vzdelávania a prípravy na vyšších úrovniach európskeho kvalifikačného rámca (EQF),

— priepustnosť a otvorené vzťahy medzi odborným vzdelá-vaním a prípravou a vysokoškolským vzdelávaním,— politický dokument o spôsobe, akým excelentnosť v odbornom vzdelávaní prispieva k inteligentnému a udržateľnému rastu (Nilsson,2012 ).

Podľa predpovedí a prieskumov Európskeho strediska pre rozvoj odborného vzdelávania (Cedefop) ,ktoré sa týkajú požiadaviek na zručnosti v rámci EU do roku 2020 ,najviac budú

žiadané pokiaľ ide o zručnosti, stredoškolské a vysokoškolské kvalifikácie a klesať bude ,alebo úplne zaniknú nízkokvalifikované miesta. Európska populácia v produktívnom veku však v súčasnosti stále zahŕňa 78 miliónov nízko kvalifikovaných pracovníkov. Štvrtá správa strediska Cedefop o výskume odborného vzdelávania a prípravy s názvom Modernizácia odborného vzdelávania a prípravy poskytuje faktografickú základňu k procesu intenzívnejšej spolupráce v oblasti OVP. Stanovuje tiež priority pre reformu OVP s cieľom prispieť k stratégii EÚ pre rast a zamestnanosť. Modernizácia odborného vzdelávania a prípravy je naliehavá vzhľadom na zvýšenú celosvetovú hospodársku súťaž, starnúce obyvateľstvo, tlaky na trhu práce a na cieľ zlepšiť sociálnu súdržnosť v Európe (OECD,2007).

# 4 NÁRODNÉ SYSTÉMY V OVP

OVP sa v rámci Európy značne líši. Rozmanitosť inštitu-cionálnych riešení vyvoláva zmätok. V niektorých štátoch nemá v podstate zmysel hovoriť o systéme. Samotné národné systémy vzdelávania a odbornej prípravy sú do určitej miery neprehľadné a jednotlivé vzdelá-vacie prístupy sú navzájom nepriepustné. Postsekundárne vzdelávanie a odbornú prípravu zaisťuje široká škála poskytovateľov: univerzity, inštitúcie terciárneho OVP, stredné školy, inštitúcie pre vzdelávanie dospelých, sociálni partneri, súkromné firmy.

Kvalifikácie OVP sú niekedy nezrozumiteľné a ťažšie sa uznávajú v iných štátoch. Programy OVP nezodpovedajú bolonským trojcyklovým modelom (bakalár, magister, doktor). Zatiaľ neexistuje žiadna jasná vízia, ako a na akú úroveň zaradiť odborné kvalifikácie v národnom kvalifikačnom rámci (NQF) alebo v európskom kvalifikačnom rámci (EQF). Neexistujú žiadne väzby medzi kvalifikáciami a zručnos-ťami získanými počas štúdia a národnými systémami profesijnej klasifikácie (Nillson,2012).

Vo väčšine krajín OECD s duálnym systémom vzdelávania -čo je kombinované prepojenie vzdelávania s praxou, ako sú (. Rakúsko, Nemecko Luxembursko, Holandsko a Švajčiarsko) a v Argentíne, Belgicku, Číne, Česká republika, Fínsko, Taliansko, Nórsko, Slovenská republika, Slovinsko, Švédsko takmer 50% stredoškolských žiakov vstupuje do predodborného alebo odborného vzdelávacích programov, V Brazílii, Kanade, Čile, Estónskom, Gréckom, Maďarskom, Islandom, India, Indonézia, Írsko, Izrael, Kórea, Japonsko, Mexiko, Nový Zéland ,tiež Portugalsko a UK, najmenej 60 percent stredoškolských študentov sú zapísaní do odborných vzdelávacích programov (OECD, 2010).

Študijné programy medzi krajinami OECD ponúkajú rôzne kombinácie odborných zameraní, do ktorých sa môžu študenti nahlásiť, ale mnoho krajín OECD odkladá odborného vzdelávania až do absolvovania vyššieho sekundárneho vzdelania (OECD, 2011). Mladí ľudia s nedostatočným vzdelaním sú vo veľkej nevýhode voči tým, ktorých odbornosť a kvalifikácia zodpovedá potrebám pracovného trhu. V niektorých krajinách OECD je prechod zo vzdelávacej inštitúcie na pracovný trh zdĺhavý a viac komplexný- poskytuje priestor na využitie vedomostí a rozvoju zručností pre potreby pracovného trhu.

Quintini and Manfredi (2009) poukázali na rôzny prechod zo vzdelávacích inštitúcií do praxe v rámci krajín OECD. Ako uvádzajú, krajiny s regulovaným pracovným trhom a silným vzdelávacím systémom, ako je napr. Nemecko, takmer 80 % končiacich žiakov sa úspešne integruje do pracovného života. Naopak, krajiny z regulovaným pracovným trhom ,ale slabým vzdelávacím systémom ako je Taliansko a Španielsko, vykazujú, že viac ako 1/3 mladých ľudí je nezamestnaná alebo pracovne neaktívna. Model Nemeckej tranzície je veľmi zaujímavý, pretože pomer zamestnaných mladých ľudí vychádzajúcich zo stredných škôl, je taký istý ako majú vysokoškoláci na začiatku ich kariéry. (Quintini, Manfredi,2009). Mladí ľudia majú vo odbornom vzdelávaní a prípravy možnosť voľby- buď sa budú vzdelávať v

jazykoch, IKT ,v odbore kuchár ,technických remeslách atd. Tieto voľby sú ťažké pre mladého človeka a môžu zanechať trvalé následky. Taktiež sú ohraničené- buď nie sú financované, alebo nie sú k dispozícii. Záujmy študentov a potreby zamestnávateľov sa môžu zhodovať, ale niekedy sú rozdielne. Zamestnávatelia očakávajú, že školy im pošlú zamestnancov vybavenými s najlepšími znalosťami a zručnosťami. Preto by tvorcovia vzdelávacích programov mali reflektovať a rýchlo prispôsobiť potreby pracovného trhu do školských vzdelávacích programov, čo sa však v máloktorých krajinách aj skutočne realizuje. (Field,Kuczera et a.,2010).

V oblasti odborného vzdelávania, tak ako v iných oblastiach verejnej správy, niektoré krajiny využívajú trh ako nástroj na zvýšenie atraktivity svojich odborov. Má to výhodu hlavne v tom, že dokážu tlačiť na vzdelávací systém, aby reflektoval na potreby študentov a následne zabezpečil aj financovanie vzdelávania (Bradley et al,2001).Optimálna rovnováha týchto potrieb a požiadaviek záleží na týchto faktoroch:

- **Kto platí**. Ak študenti platia väčšiu časť alebo všetky náklady spojené s kurzy odborného vzdelávania, potom by mali dominovať potreby študujúcich.

- **Vek študujúcich**. Mladší ľudia, alebo študenti povinnej školskej dochádzky nedokážu robiť celoživotné rozhodnutia, preto by odborné programy mali byť vyvážené a zohľadňovať potreby pracovného trhu pre túto vekovú kategóriu.,

- **Záber a orientácia programov** – programy s veľkým množstvom všeobecných zručností, pripravujú študentov na ďalšiu úroveň vzdelávania, tak isto ako priamy vstup na pracovný trh musí byť zosúladený s potrebami zamestnávateľov.

- **Predvídateľnosť** – v niektorých sektoroch, ako je napr. školstvo alebo zdravotníctvo, požiadavky pracovného trhu sú špecifické než v iných odboroch (Field,Kuczera,2010).

Európska únia vytvorila strednodobú prognózu kvalifikácií v krajinách EU, čím vlastne vyzvala na komplexné posúdenie týchto kvalifikácií až do roku 2020 ako ukazuje obr. .1.Táto požiadavka bola prijatá aj na júnovom stretnutí EU v roku 2008 v programe „ Predvídateľnosť a zosúladenie potrieb pracovného trhu s osobitým dôrazom na mládež- práca a zručnosti“

| **Profesia** | **2001** | **2015** | **2020** |
|---|---|---|---|
| Ozbrojené sily | 1,197 | 1,165 | 1,130 |
| Odborné sily | 25,482 | 31,111 | 33,275 |
| Technickí a podporní pracovníci | 31,733 | 38,691 | 41,502 |
| Úradníci | 25,088 | 22,044 | 21,436 |
| Zamestnanci služieb a obchodu | 28,717 | 32,017 | 32,702 |
| Kvalifikovaní zamestnanci v rybolove a poľnohospodárstve | 8,960 | 6,082 | 5,549 |
| Obsluha strojov a zariadení a montéri | 17,304 | 17,85% | 18,260 |
| Nekvalifikované sily | 21,137 | 26,480 | 28,064 |

Obr.1 Prognóza zamestnatelnosti v EU25 (CEDEFOP,2008).

# 5 ZÁVER

Mnohé štúdie poukazujú na opodstatnenosť a význam všeobecného obsahu vzdelávania. V moderných ekonomikách sa zvyšuje množstvo pozícií, zahrnujúc robotnícke pozície, ktoré si vyžadujú špecifické zručnosti. Poskytovatelia vzdelávania by mali ďalej rozvíjať metódy výučby integrovanej do práce (t.j. nielen učňovské vzdelávanie, ale väčšina výučby by sa

mala uskutočňovať na pracovisku), mali by mať flexibilnejší prístup k OVP (flexibilnejšie učebné metódy), vrátane používania IKT v akomkoľvek OVP a mali by úzko spolupracovať s priemyselným sektorom.

Do roku 2020 by európske systémy OVP mali byť príťažlivejšie, relevantnejšie, viac orientované na zamestnanie, inovatívnejšie, prístupnejšie a pružnejšie než v roku 2010 a mali by prispievať k excelentnosti a spravodlivosti v celoživotnom vzdelávaní, a to poskytovaním:

- príťažlivého a inkluzívneho OVP s vysokokvalifikovanými učiteľmi a školiteľmi, inovatívnymi študijnými metódami, vysokokvalitnou infraštruktúrou a vybavením, vysokou relevantnosťou pre trh práce, ako aj možnosťami ďalšieho vzdelávania a odbornej prípravy;

_ vysokokvalitného počiatočného OVP, ktoré môžu študenti, rodičia a spoločnosť ako taká považovať za príťažlivú voľbu rovnocennú všeobecnému vzdelaniu. Počiatočné OVP by mali študentov vybaviť kľúčovými kompetenciami aj špecifickými odbornými zručnosťami;
_ ľahko dostupného kontinuálneho OVP, ktoré je zamerané na zamestnanie a umožňuje rozvíjanie kompetencií a zmenu zamestnania, a to pre zamestnancov, zamestnávateľov, samostatných podnikateľov aj nezamestnaných;

_ pružných systémov OVP založených na prístupe vychádzajúcom z výsledkov vzdelávania, ktoré podporujú pružné študijné dráhy, umožňujú priepustnosť medzi jednotlivými podsystémami vzdelávania a odbornej prípravy (školské vzdelávanie, OVP, vysokoškolské vzdelávanie, vzdelávanie dospelých) a ktoré sú zamerané na validáciu neformálneho a in-formálneho vzdelávania vrátane kompetencií získaných v praxi ( EU,2012).

Tým, že celá Európa čelí zvyšujúcej sa hrozbe v demografických zmenách, zvyšuje sa potreba kvalifikovaných síl pre mnohé odvetvia priemyslu je dôležité, aby krajiny v otázkach odborného vzdelávania prípravy spolupracovali. Kľúčovými otázkami ostávajú klásť dôraz na kvalitu, maximálne relevantnosť v rámci adaptácie a uplatnenia sa na pracovnom trhu a potrebu neustáleho sa vzdelávania.

## Použitá literatúra


1. BASIC SKILLS AGENCY (1997). *Staying the Course. The relationship between Basic skills support and, drop out, retention and achievement in further education colleges*. Basic skills agency, London.1997.
2. BRADLEY, S.et al. (2001).*The Effect of Competition on the Efficiency of Secondary Schools in England.* European Journal of Operational Research, Vol.135, No.3.2001.
3. CEDEFOP (2008) .Future Skills needs in Europe- Medium term-forecast. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.2008.
4. EUROPEAN COMMISSION (2012). *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000.* [Online – cit-2013-23-01] .Dostupné na <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm. >
5. EURACTIV (2010). *Mobility v EU*. [online–cit-2013-28-01.] Dostupné na < http://www.euractiv.sk/mobilita/zoznam_liniek/mobilita-v-eu---uvod >.
6. EURYDICE (2005). *Key data on Education in Europe*. Eurydice, ISBN 92-894-9422-0.
7. EURÓPSKA ŠKOLSKÁ SIEŤ.(2011). *Transformácia vzdelávanie v Európe* .Európska školská sieť v práci. European Schoolnet. Brussels. ISBN 9789490477776.
8. EURÓPSKA ÚNIA (2012). *Podpora odborného vzdelávania a prípravy v Európe* .Bruggské komuniké. ISBN 978-92-79-19913-4.

9. EUROSTAT (2002) .European Social Statistics.(2002). Continuing Vocational Training Survey (CVTS2),Luxemburg.2002.
10. FIELD,S.,KUCZERA ,M. at. (2010). *Learning for Jobs. Synthetic report of the OECD*. Reviews of Vocational Education and Traninig.OECD.2010.ISBN 978-92.64-08223-6.
11. FORRESTER,K et al. (2005).*Workplace learning*,Avebury.Aldershot,1995.
12. KEEP,E.(1993) *Missing, Presumed Skilled :Training Policy in the UK*. In: Rewards Siemenski and Zeldin,D. Adult learner :Education and Training. Open University and Routledge, London1993.
13. KEZDI, G. (2006). *Not Only Transition: The Reasons for Declining Returns to Vocational Education.* CERGE-EI.
14. LEVY,F.,MURNANE,R.J.(2004). *Education and the Changing Job Market*. Educational leadership. Princeton, NJ: Princeton University Press; 2004.
15. LUDVIG,V.,PFEIFFER,F.(2005).*Abschreibungsraten allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte*, ZEW Discussion Paper.2005
16. NILSSON,S.(2012). *Stanoviská. EHSV 477*. Plenárne zasadnutie 18. A 19. 1. 2012. [online –cit.2013-01-30].Dostupné na < http://eur-lex.europa.eu.>.
17. OECD (2005). *Chair´s Summary Meeting of the Education Chief Executives*, Copenhagen, 22 to 23 September,2005.OECD,Paris.[online-cit-2013-23-01].Dostupné na : <https://www.oecd.org/dataoecd/56/34/35555721,pdf>
18. OECD (2007). *Learning for job*. The OECD Policy Review of Vocational Education and Review. [online-cit-2013-24-01]. Dostupné na: < http://www.oecd.org/ dataoecd/41/63/43897561.pdf.>.
19. OECD (2009). *Education at the Glance*. OECD Paris. 2009.
20. OECD (2010). *Designing Local Skills Strategies*. OECD, Paris.2010.
21. OECD (2010). *Economic Survey of Germany.* OECD, Paris.2010.
22. OECD (2011). *Access to Participation, Education and Progress*. OECD.2011. [online –cit-2013-24-01].Dostupné na<: http://www.oecd.org/dataoecd/61/34/48631055.pdf >.
23. ROBINSON,K.(1989). *Open and Distance Education for Nnurser*s.Longman,Harlow.1989.
24. QUINTINI G., MANFREDI,T.(2009). *Going Separate Ways? School-to-Work Transition in the United States and Europe.* OECD Social, Employment and Migration Working Paper No.90, OEDC, Paris.2009.
25. ZMOS (2011). *Celoživotné vzdelávanie v krajinách Európskej únie*. [Online-cit-2013-22-01 ] Dostupné na internete <: http://www zmos.exs.sk/... /2005_koncepcia_ celozivotneho_vzdelavania_priloha.pdf>..

**Kontaktní údaje**

Ing. Jana Petnuchová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Katedra techniky a informačních technológií
Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 5
Nitra
email: jana.petnuchova@ukf.sk

# VYBRANÉ TRENDY V POLITIKE VZDELÁVANIA

# SELECTED TRENDS IN EDUCATION POLICY

*Veronika Mazalánová*

**Abstrakt**

Príspevok má za snahu analýzu vybraných trendov v aktuálnej politike vzdelávania v Európskej únii a Spojených štátov. Zdôrazňuje tiež súvislosť medzi samotným vzdelávaním a princípmi trhovej ekonomiky, kde je dôraz kladený najmä na schopnosť flexibilne reagovať na zmeny v spoločnosti a tak prispievať k rastu svetových ekonomík. Príspevok mapuje i úsilie implementácie neoliberálnych praktík do systému vzdelávania prostredníctvom procesu privatizácie a marketizácie. Privatizácia je kľúčovou stratégiou v reforme vzdelávania a v reforme štátu, nie vždy však znamená cieľ sám osebe. Skôr je súčasťou zmesi politických stratégií a meniacej sa bilancie vzťahov medzi rôznymi druhmi orgánov, inštitúcií a činiteľov.

***Kľúčové slová:*** *politika vzdelávania, trh, neoliberalizácia školstva, politika privatizácie.*

**Abstract**

The article have an effort to analyze actual selected trends in education policy in the European Union and the United States. It also stresses the link between education and the principles of a market economy, where the focus is mainly on the ability to flexibly respond to changes in society and thus contribute to the growth of world economies. The article maps and effort of implementation of neoliberal practices in the education system through the process of privatization and marketization. Privatization is a key strategy in education reform and the reform of the state, however, does not always mean an purpose in itself. Rather it is part of a mixture of policy and the changing balance of relations between different types of institutions, authorities and officials.

***Keywords:*** *education policy, market, neoliberalism and education, privatization of policy.*

## 1 Úvod

Medzník v politike vzdelávania Európskej únii (ďalej EÚ) datujeme do obdobia roku 2000, keď v Lisabone na zasadnutí Európskej komisie, prijatím strategického cieľa, sa EÚ do roku 2010 má stať najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšie rastúcou, na poznaní založenou ekonomikou na svete, schopnou neustáleho ekonomického rastu, poskytujúcou stále viac pracovných príležitostí a väčšiu sociálnu súdržnosť (Turek, 2003).

S odstupom viac ako desiatich rokov môžeme v oblasti strategických cieľov Lisabonskej stratégie konštatovať zjavný posun spoločnosti smerom k trhovej ekonomike sprevádzaný najmä ekonomickými, sociálnymi a politickými zmenami, prinášajúcimi potrebu nových vedomostí, zručností a schopností.

Vzťah medzi vzdelávaním a trhovou ekonomikou je prioritným a vzájomne súvisiacim. Školstvo sa musí prispôsobiť potrebám a možnostiam ekonomiky, na druhej strane možnosti a potenciál ekonomiky sú do veľkej miery ovplyvnené kvalitou vzdelávania v krajine (Beblavý, Kubánová, 2001).

## 1.1 Politika vzdelávania Európskej únie a US

V rámci Európskej únie sa v súčasnej dobe kladie značný dôraz na schopnosť ekonomík konkurovať na globálnom trhu práce. Základnou tézou európskeho vzdelávacieho systému je, že musí flexibilne reagovať na zmeny vo výrobe a prispievať k rastu európskych ekonomík a k zaisteniu ich schopnosti konkurovať vo svete. Tlak ekonomiky tak výrazne ovplyvňuje nielen oblasť vzdelávacej politiky, ale aj pedagogickú teóriu a výskum (Kaščák, Pupala, 2009).
Víziu učiacej sa spoločnosti, kde úlohou vzdelania je poskytovať dostatočnú základňu pre ďalší rozvoj vedomostí a ponúkať cestu k zaradeniu sa do ekonomického a sociálneho života, ďalej podporu a orientáciu na získavanie nových vedeckých poznatkov a prepojenie vzdelávania a trhu práce možno chápať ako „nenásilnú, nevtieravú a prirodzenú“ formu implementácie neoliberálnych praktík do systému vzdelávania dnešného európskeho školstva, kam patrí i Slovensko. Pravda je však iná. Hoci sa neoliberalizmus, podporovaný rastúcim vplyvom verejnej voľby, môže javiť ako prirodzený, neutrálny či dokonca nutný, v skutočnosti je „dotieravo“ politický a nie je, ako zdôrazňuje Hay (podľa: Moss, 2009), ani prirodzeným, potrebným či dokonca nutným.
Globálnemu neoliberálnemu imperatívu neodoláva ani USA. Reštrukturalizácia vzdelávacieho systému USA sa čoraz častejšie ocitá pod tlakom trhových síl, keď dochádza k predefinovaniu vzdelávania z hľadiska jeho prínosu pre ekonomiku spoločnosti. Model reštrukturalizácie spätý s princípmi deregulácie, konkurenciaschopnosti a privatizácie implementovaný s jednoznačným odkazom, ktorý ako uvádza Kelsey (1993, podľa: Hill, 2007) znie: *„neexistuje žiadna alternatíva, tieto princípy boli predané ako krátkodobá bolesť pre dlhodobý zisk.“*
V tejto spojitosti Blackmore (podľa: Hursh, 2000) zdôrazňuje prebudovanie vzdelávacieho systému, ktorý by mal poskytovať kvalifikovanú a flexibilnú pracovnú silu na výrobu zdrojov pre národné príjmy.
Pod náporom trhových síl sa vzdelávanie v USA stáva akýmsi rukojemníkom vlády i podnikateľských subjektov. Podľa Sneddena (štátny komisár Massachusetts) majú školy fungovať najefektívnejším možným spôsobom ako pomocný prostriedok k funkčnej ekonomike spoločnosti. Školy sú tak vnímané ako prostriedok socializácie zamestnancov a ako spôsob podpory sociálnej a politickej stability štátu (Fones - Wolf, 1994).
Systém vzdelávania sa stáva skomercionalizovaným, a tak z neho vzniká rozsiahli biznis chránení celosvetovými predpismi. Prítomný je i narastajúci tlak zo strany OECD a Svetovej banky na ochotu národných vlád znížiť svoje straty a pokúsiť sa zastaviť transformáciu archaického, byrokratického a zložitého vzdelávacieho systému a učiteľov, a uberať sa skôr smerom k technologickým riešeniam. Individuálne učenie sa je novým heslom, učenie sa skúsenosti, nariadené cez internet a zabalené „len pre mňa“. Tento vývojový trend je podporovaný medzinárodnými organizáciami ako riešenie nespočetných problémov vzdelávacej politiky, rovnako sú (vývojové trendy) chránené legálne inštitucionalizovanými právami kapitálu – nový investor vo vzdelávaní - v dohodách o prerokúvaní v rámci Všeobecnej dohody o obchode so službami svetovej obchodnej organizácie (Robertson et al, 2002).

## 1.2 Neoliberálna politika vzdelávania – transformácia vzdelávania?

Neoliberalizácia školstva a vzdelávacích služieb podľa Hilla (2007) prináša celý rad spoločných aspektov nielen v rámci jednotlivých štátov sveta, ale i v globálnej politike. V oblasti štátnej sféry ide o nasledujúce znaky neoliberalizácie vzdelávania:

- Nástup neoliberalizmu ako politickej reakcie na prebiehajúci zápas v USA o rozširovanie ľudských a pracovných práv, začína sa po druhej sv. vojne a končí sa zvolením prezidenta Reagana. Toto obdobie, typické režimom škrtov, zrušením štátnych dotácií, prechodom na nižšie verejné výdavky, osobitne zasiahlo i oblasť vzdelávania v podobe škrtov vo verejných výdavkoch vzdelávania. Vyššie spomínané zmeny boli poháňané predovšetkým ekonomickou nevyhnutnosťou celkového zníženia sociálneho zabezpečenia. Vo vyspelých štátoch sa zaužívalo označenie „opatrnosť" alebo „zdravá fiškálna politika". V rozvojových a menej rozvinutých štátoch bola táto politika podmienkou štrukturálnych zmien programov a pôžičiek spravovaných Svetovou bankou a Medzinárodným menovým fondom, ktoré na medzinárodnej úrovni slúžia ako účinný nástroj presadzovania neoliberálnej doktríny na celom svete (Chossudovsky, podľa: Hill, 2007).
- Školy a univerzity sa v čoraz väčšej miere riadia princípom „nového prístupu verejného manažeringu" (z ang. new public managering) vychádzajúceho z firemného modelu riadenia (z ang. „managerialist"), importovaného zo sveta podnikania. Rovnako ako potreby kapitálu diktujú hlavné ciele vzdelávania, svet podnikania dodáva model toho, akým spôsobom majú byť služby poskytované a manažované (Mahone, Hextall, podľa: Hill, 2007). Model „nového prístupu verejného manažeringu zahŕňa množstvo prvkov akými sú (Hood, 1995): financovanie vzdelávacieho sektora, založeného na výsledkoch z testov; rezorty a inštitúcie medzi sebou navzájom súťažia, prostredníctvom rôznych výberových schém s cieľom napodobňovať trh. Poskytovatelia vzdelávania sú medzi sebou vzájomne porovnávanými napr. prostredníctvom tabuľkového systému, s cieľom zvýšiť výkonnosť (ako učiteľov, tak žiakov). Na základe týchto opatrení dochádza k vládnej kontrole, ktorej cieľom je zaistiť, adekvátne nakladanie s vládnymi financiami.
- Spolu s princípmi marketizácie funguje i decentralizácia vzdelávania. Vo všeobecnosti neoliberálna vzdelávacia politika (napr. v Latinskej Amerike, Anglicku a Walese) formuje decentralizačné úsilie štátov, ktorých cieľom je zmenšenie roly centrálnej vlády v priamej zodpovednosti za rôzne aspekty vzdelávania k zvýšeniu regionálnej, komunálnej a súkromnej účasti vo vzdelávaní.
- Politika fiškálnej „spravodlivosti", decentralizácie, deregulácie a privatizácie má za následok stále sa zvyšujúcu rozdielnosť v poskytovaní vzdelávacích služieb. V rámci jednotlivých štátov to vedie k intenzívnej hierarchizácii rozdielností medzi vzdelávacími inštitúciami na základe spoločenskej triedy.
- Neoliberálna vzdelávacia politika zdôrazňuje selektívne vzdelávanie či už prostredníctvom rozvoja súkromných škôl a univerzít, alebo prostredníctvom vytvorenia rôznych (hierarchicky usporiadaných) typov škôl a univerzít (napr. Veľká Británia).
- Čoraz viac nápadnou sa stáva privatizácia v oblasti štátneho sektora a služieb, ktorej cieľom je transformácia štátneho majetku do osobného vlastníctva. Zavádzanie súkromných prvkov do oblasti vzdelávania formou privatizačnej inšpekcie, auditu, cataringu, testovania, poradenských a manažérskych služieb či zriadením nových druhov poskytovateľov vzdelávania akými sú Charterové školy (Kanada a USA), Mestské technologické vysoké školy a Mestské akadémie v UK je čoraz zjavnejší. V posledných dvoch desaťročiach sa stretávam aj s tzv. „výpredajom" služieb v oblasti školstva tak v EÚ, ako aj v USA. Politika privatizácie je tu považovaná za nevyhnutnú a prospešnú pre povzbudenie konkurenčnej súťaže.

Z uvedených výrokov Hirrt (2004) vyvodzuje jasné ciele neoliberálnej politiky. Sú nimi škrty vo verejných výdavkoch, zvyšovanie polarizácie a hierarchizácie vzdelávania, posilnenie

hospodárskej súťaže a otváranie nových trhov. Táto situácia však vyvoláva rozpor medzi znižovaním verejných výdavkov a hierarchizáciou vzdelávania. Priemyselné a finančné mocnosti smerujú politických vodcov k transformácii vzdelávania tak, aby mohli výhodnejšie podporovať konkurencieschopnosť regionálnych, národných alebo európskych spoločností. Na druhej strane rovnaké ekonomické mocnosti vyžadujú, aby štát znížil svoj daňový nátlak a tým znížil svoje výdavky, a to najmä v oblasti vzdelávania (Hirrt, 2004).

# 2 Politika privatizácie vzdelávania

Reštrukturalizácia systému vzdelávania prostredníctvom procesu privatizácie a marketizácie je v čoraz väčšej miere súčasťou ideologickej a politickej ofenzívy neoliberálnych myšlienok. Túto skutočnosť dokladá najmä rastúca rozmanitosť vplyvu vzdelávacích firiem a ich rôznych foriem zapájania sa do sektorov vzdelávania. Ball (2009) v kontexte politiky privatizácie vzdelávania ponúka analýzu mapujúcu a kategorizujúcu účasť vzdelávacích firiem v celom rade vzdelávacích služieb verejného sektora vo Veľkej Británii i v zahraničí.
Privatizácia je kľúčovou stratégiou v reforme vzdelávania a v reforme štátu, nie vždy však znamená „cieľ sám osebe“. Skôr je súčasťou zmesi politických stratégií a meniacej sa bilancie vzťahov medzi rôznymi druhmi orgánov, inštitúcií a činiteľov.

## 2.1 Zlepšenie „predaja“ a politika sprostredkovania

Jednou z foriem privatizácie, ktorej sa dostáva veľmi málo pozornosti, a to i napriek skutočnosti, že stále väčší počet vzdelávacích firiem je neoddeliteľnou súčasťou procesu politiky vzdelávania (na všetkých stupňoch), je „predaj“ politiky riešenia a zlepšovania škôl. Kontext použitia pojmu „predaj“ možno chápať ako marketingový ťah, keď poskytnutie riešení a zlepšovaní situácií vzdelávania škôl medzi predajcom a kupujúcim nadobúda charakter „výmenného obchodu“.
Tento druh činnosti zahŕňa predaj trvalého profesijného rozvoja (z ang. continuing professional development, ďalej CPD), poradenstva, školenia, podpory a programových služieb priamo školám, ide o predaj politiky vzdelávania ako maloobchodného tovaru.
Ball (2009) v tejto spojitosti mapuje a analyzuje fungovanie procesu privatizácie vzdelávania prostredníctvom firemných brožúr, webových stránok a rozhovorov so súkromnými poskytovateľmi.
Politika Novej pravice (z ang. New Labour) a vzdelávacie firmy ponúkajú v oblasti školstva a reformy pre súkromných poskytovateľov v UK špecifickú príležitosť na zisk v dvoch líniách.
Prvou je, že politiky ohlasujúce „nulovú toleranciu nedostatočného, slabého výkonu“ a „zasahovanie do zle fungujúcich škôl“ poskytnú príležitosti na výmenu alebo nápravu zlyhávajúcich, slabých inštitúcií verejného sektora. Vzdelávacie firmy tak môžu predávať „zlepšovanie pre školy“, t. z. ponúkať školám spôsoby, ako sa prispôsobiť požiadavkám štátnej performativity a ako vytvárať nové organizačné identity, ktorých podoba vo firmách nadobúda charakter „obratu v službách“. Organizačné identity sú uvádzané na trh pre tie školy a univerzity, ktorých snahou je dosiahnutie národných cieľov a meraní vo vzťahu k ich konkurentom alebo školám, ktoré majú problematický manažment.
Druhou líniou zisku je zaberanie priestoru po uvoľnení miestnymi školskými úradmi (z ang. local education authorities, ďalej LEA) a štátnymi organizáciami, vzdelávacími firmami ako mediátormi medzi politickým systémom a inštitúciami. Tie ponúkajú (predávajú) vytvorenie zvládnuteľnej a rozumnej politiky pre školy a učiteľov. V skutočnosti v zastúpení štátu šíria diskurzy reformy, zlepšenia a konkurencie, prostredníctvom balíčkov „zlepšenia“, CPD a poradenskej práce.

Aplikáciu vyššie uvádzaných tvrdení do praxe nám ponúka vzdelávacia firma Edison (UK) propagujúca „praktický prístup k výzve personalizovaného vzdelávania“ a „prístup schopností učiť sa osnovám na kľúčovom stupni 3“ (z ang. Key Stage 3). Do propagačných materiálov vzdelávacích firiem sú začlenené i politické dokumenty. Dokladá to i tvrdenie: „*Zo strany DfES*[1] *sme boli poverení, aby sme prešetrili personalizované vzdelávanie z pohľadu žiakov.. .najmä nárok na odborné znalosti.*“ (Edison)

S podobnými prvkami politiky privatizácie sa stretávame aj v USA. Vytváranie tlaku a stimulov štátnej politiky na poskytovateľov verejného sektora na využívanie služieb súkromného sektora v USA (predovšetkým vplyvy politiky programu „*Žiadne dieťa nezostane pozadu“* NCLB) zdôrazňuje najmä Burchová (podľa: Hinchey, Cadiero-Kaplna, 2005 ):

*„Niektoré z najvýznamnejších vývojov v privatizácii vzdelávania sa vyskytujú mimo pozornosti tlače a akademickej obce. V celom štáte sa mestské školské systémy spoliehajú na služby a produkty poskytovateľov špecializovaných služieb, aby naštartovali dodržiavanie NCLB. Avšak tento vývoj môže tiež slúžiť tak, že odvádza pozornosť školských okrskov od ich záväzku zlepšiť výučbu pre tradične „zaostalých“ študentov a budovať kolektívnu schopnosť udržať zmeny v priebehu času.“*

Burchová (podľa: Hinchey, Cadiero-Kaplna, 2005) tiež identifikuje hlavné funkcie novej privatizácie vzdelávania školstva v USA, ide o:

- vývoj a prípravu testov
- analýzu dát a manažment
- nápravné služby
- oblasť obsahu – špecifické programovanie

Americké školské okrsky majú uzavretú zmluvu s externými dodávateľmi služieb v každej z týchto oblastí, avšak politika NCLB tento trend výrazne zrýchlila. V dôsledku toho zmeny v oblasti privatizácie vzdelávania zvýšili závislosť zdrojov firiem na federálnej vláde.

Vzdelávacie firmy sa rovnako prezentujú v rámci záväzkov verejného záujmu a uvedenia verejného sektora do „nového“ – záchranou školstva pred sebou samým a jeho zlepšením. Vo svojom vlastnom zmysle sú tieto firmy súčasťou veľkoobchodnej zmeny vo forme a štýle inštitúcií verejného sektora. Ich texty sú „dychom nadšenia“ sú energické a odvážne, sľubujú a predávajú riešenia problémov verejného sektora (Parker, podľa: Ball, 2009). Dokladá to i nasledujúci výňatok z firemnej brožúry HBS:

*„HBS (z ang. Hyder Business Services) vzdelávanie má poslanie podporovať všetky strany, ktoré sú zapojené do zvyšovania štandardov a transformovania spôsobu, akým sa učíme ... Zavádzanie stratégie odvážnej zmeny pre transformáciu spôsobu, akým vyučujeme a učíme, sa v tomto storočí, vyžaduje nové spôsoby pohľadu na problémy a ako ich riešiť ... HBS je jedným z nového typu poskytovateľov riešení v oblasti vzdelávania.“*

Tieto riešenia typicky adresujú to, čo Fullan (podľa: Ball, 2009) nazýva „rekulturácia“, čiže zmenu kultúry. Jazyk a metódy čerpajú z obchodných modelov manažmentu zmien. To, čo sa predáva, sú nevyhnutnosti zmeny, nový jazyk manažovania a spôsob sebadôvery a vlastnej výkonnosti. Jazyk a najmä slovesá, ktoré tieto texty rozvíjajú, vyjadrujú zmysel naliehavosti, fungujú rýchlo a efektívne, poskytujú ovládateľnosť a vytvárajú novú gramatiku a slovník organizačného života.

Za potrebou holistickej zmeny, zdôrazňujúcou inováciu, opakujúcou sa v brožúrach a na webových stránkach, sa skrýva nový sociálny kontext reštrukturalizácie škôl, ktorého cieľom je dosiahnutie vysokej modernosti a globalizácie. Tony Blair to nazýva „moderným vzdelávacím systémom“, ktorý je otvorený, rozmanitý, flexibilný, schopný prispôsobiť sa meniacemu sa svetu (Prejav k rodičom, č. 10 Downing Street, 24. októbra 2005). Otvorenosť,

[1] Department for Education and Skills UK

flexibilita, schopnosť prispôsobovaniu sa meniacemu svetu, dosiahnutie modernosti, to všetko, skrývajúc sa pod záštitu holistickej zmeny, znamená skôr nevyhnutné prispôsobenie sa disciplíne a požiadavkám politiky. Firmy zdôrazňujú, že „pracujú skôr v spolupráci než v stanovenom riešení“, a tvrdia, že sú posilnením nezávislosti (autonómie). Autonómia však v tomto ohľade znamená prostriedok, ktorým sa inštitúcie verejného sektora zapájajú do systému riadenia politiky.

## 3 Záver

Vzdelávacie a poradenské firmy sú pevne zakotvené v komplexných a pretínajúcich sa sieťach tvorby a uskutočňovania neoliberálnej politiky. Firmy pôsobia ako poradcovia, hodnotitelia a distributéri služieb, výskumníci, recenzenti, makléri, členovia výboru, konzultanti a audítori. Dynamika rozvíjajúceho sa trhu prináša i dynamiku rozsiahlych zmien v samotnom štáte pri tvorbe ekonomických transakcií, vytváraní a odstraňovaní obchodných príležitostí a tvorbe politiky vzdelávania. Nejde o ekonomický determinizmus a víťazstvo záujmov podnikania, ide o zložitý vzťah medzi štátmi a firmami.

Za obdobie posledných dvadsiatich rokov, keď sa zástancom privatizácie v politických diskurzoch podarilo spojiť myšlienku vzdelávacej reformy (cez prizmu noriem a štandardov) s myšlienkou trhu vzdelávania, sa ťažisko zlepšovania tradičnej verejnej školy presunulo smerom k externému trhu vo vzdelávacích službách. Súčasná situácia posilňuje namiesto princípov demokracie skôr hegemóniu, teda moc jednej skupiny „vyvolených“ kontrolovať život a myslenie druhých, alebo ako zdôrazňuje Gramsci (Hinchey, Cadiero-Kaplan, 2005) moc jednej triedy „zamaskovať“ vlastné záujmy a presadzovať ich ako najlepšie záujmy iných tried.

**Použitá literatúra**


1. BALL, S. J. 2009. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. In *Journal of Education Policy.* ISSN 1464-5106,2009, vol. 24, n. 1, pp. 83-99.
2. BEBLAVÝ, M. – KUBÁNOVÁ, M. 2001. *Národná správa o vzdelávacej politike.* Bratislava: Róbert Vico – vydavateľstvo, 2001. 140 s. ISBN80-89041-35-3.
3. FONES – WOLF, E. 1994. *Selling Free Enterprise: The Business Assault on Labor and Liberalism 1945 – 1960.* Urbana: University of Illinois Press, 1994. ISBN 0807824399.
4. HILL, D. 2007. Critical Teacher Education, New Labour, and the Global Project of Neoliberal Capital. In *Policy Futures in Education*. ISSN-0884-0040, 2007, vol. 5, n. 2, pp. 204-225.
5. HINCHEY, P. H. – CADIERO KAPLAN, K. 2005. The Future of Teacher Education and Teaching: Another Piece of the Privatization Puzzle. In *Journal for Critical Education Policy Studies.* ISSN 1740-2743, 2005, vol. 3, n. 2, pp. 1-19.
6. HIRRT, N. 2004. Three Axes of Merchandisation. In *European Educational Research Journal.* ISSN 1474-9041, 2004, vol. 3, n. 2, pp. 442-453.
7. HOOD, 1995. The New Public Management in the 1980s: variations on a theme. In *Accounting, Organisations and Society.* ISSN 03613682, 1995, vol. 20, n. 2/3, pp. 93-109.
8. HURSH, D. 2000. Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. In *Cultural Logic.* ISSN 1097-3087, 2002, vol. 4, n. 1, pp. 16-21.
9. KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch.* Prešov: Rokus, 2009. 175 s. ISBN 978-80-89055-98-2.

10. MOSS, P. 2009. *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care.* Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung, 2009. 67 s. ISBN 978-90-6195-114-8.
11. ROBERTSON, S. L. 2007. *„Remaking the World": Neo-liberalism and the Transformation of Education and Teachers' Labour*, published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK, available: http://susanleerobertson.com/publications/.
12. TUREK, I. 2003. Vzdelávacia politika Európskej únie. In *Pedagogické rozhľady.* ISSN 1335-0404, 2003, roč. 12, č. 2, s. 1-8.

**Kontaktné údaje**

Mgr. Veronika Mazalánová
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel: 0944 390780
email: lamazalanka@yahoo.com

# KURIKULÁRNE DOKUMENTY V PREDMETE MATEMATIKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII NA SLOVENSKU A V ÍRSKU

# MATEMATICS CURRICULUM AT PRIMARY SCHOOL IN SLOVAKIA AND IN IRELAND

*Martina Drobná*

**Abstrakt**

V príspevku je prezentovaná stručná charakteristika kurikulárnych dokumentov v primárnej edukácii v Slovenskej republike a v Írskej republike. Osobitná pozornosť je upriamená na matematickú edukáciu v primárnom školstve. Predstavené sú kľúčové kompetencie žiakov v jednotlivých ročníkoch. Záver je venovaný následnej komparácii kľúčových kompetencií.

***Kľúčové slová:*** *matematika, kurikulum, kľúčové kompetencie, primárna edukácia, Írska republika, Slovenská republika*

**Abstract**

This paper presents a brief description of the curriculum in primary school in the Slovak Republic and the Republic of Ireland. Particular attention is focused on the mathematical education in primary schools. Presented are student's core competencies in different grades. The conclusion is devoted to comparisons of core competencies.

**Key words:** mathematics, curriculum, core competencies, primary education, Republic of Ireland, Slovak Republic

## 1 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávania (ŠVP) je najvyšší programový projekt vzdelávania, ktorý vymedzuje všeobecné ciele vzdelávania. Zahŕňa rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy a rámcový model absolventa. Je to kurikulárny dokument, ktorý sa v rámci potrieb môže meniť a dopĺňať a je záväzný pre tvorbu školského vzdelávacieho programu. Stanovuje povinné vyučovacie predmety a školy majú k dispozícii voľný počet hodín a ponuku odporúčaných voliteľných predmetov, ktoré si môžu v rámci školského vzdelávacieho programu pridávať**.** Zohľadňuje špecifiká a potreby jednotlivých regiónov a dodržiava princíp následnosti. Hlavným cieľom ŠVP je rozvoj kľúčových spôsobilostí: matematickej, digitálnej (IKT) a prírodovednej gramotnosti, sociálnej, občianskej a kultúrnej spôsobilosti, komunikačnej zručnosti. Obsah je rozdelený do 7 vzdelávacích okruhov s 11 vyučovacími predmetmi.

| **Vzdelávací okruh** | **Vyučovací predmet** |
|---|---|
| Jazyk a komunikácia | Slovenský jazyk a literatúra<br>Prvý cudzí jazyk |
| Matematika a práca s informáciami | Matematika<br>Informatická výchova |
| Príroda a spoločnosť | Prírodoveda<br>Vlastiveda |

| | |
|---|---|
| Človek a hodnoty | Etická výchova/Náboženská výchova |
| Človek a svet práce | Pracovné vyučovanie |
| Umenie a kultúra | Výtvarná výchova<br>Hudobná výchova |
| Zdravie a pohyb | Telesná výchova |

Rámcový učebný plán určuje časovú dotáciu k jednotlivým predmetom a tá je definovaná pre celý prvý stupeň základnej školy. Rozdelenie počtu hodín do jednotlivých ročníkov je v kompetencii školy, pričom sa zohľadňuje vekuprimeranosť, počet vyučovacích hodín v týždni pre jednotlivé ročníky a obsah učiva. *(Štátny pedagogický ústav, ISCED 1, 2008)*

### 1.1 Matematika v primárnom vzdelávaní

Vzdelávací obsah vyučovacieho predmetu matematika na 1. stupni ZŠ v Slovenskej republike (SR) je rozdelený do piatich tematických okruhov:

Čísla, premenná a počtové výkony s číslami - Vytváranie pojmu prirodzeného čísla v obore do 10 000 a počtové výkony s týmito číslami, príprava zavedenia premennej vo význame čísla.

Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy - Zoznamovanie sa s veličinami a ich prvotnou prezentáciou vo forme grafov, diagramov a tabuliek, objavovanie priestorových a kvantitatívnych vzťahov v realite.

Geometria a meranie - Na základe určitých pravidiel vytváranie priestorových geometrických útvarov a zoznamovanie sa s najznámejšími rovinnými útvarmi, s ich rysovaním, s vlastnosťami geometrických útvarov a s jednotlivými dĺžkovými mierami. Porovnávanie, odhad a meranie dĺžky, riešenie primeraných metrických úloh.

Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika - Riešenie kombinatorických úloh manipulatívnou činnosťou s konkrétnymi objektmi vytváraním rôznych skupín predmetov podľa určitých pravidiel (usporadúvanie, triedenie a vytváranie súborov podľa danej vlastnosti). Pozorovanie a zaznamenanie frekvencie výskytu určitých javov a udalostí.

Logika, dôvodenie, dôkazy - Posudzovanie pravdivosti a nepravdivosti primeraných výrokov z matematiky a zo života. (*Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.) Príloha ISCED 1,* 2009)

# 2 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY V ÍRSKEJ REPUBLIKE – THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM

Kurikulum pre primárne školstvo (Curaclam na Bunscoile) v Írskej republike (IRL) bolo navrhnuté Národným úradom pre učebné osnovy a hodnotenie NCCA (National Council for Curriculum and Assessment) a uvedené do pedagogickej praxe v roku 1999. Bola to prvá kompletná revízia kurikulárneho dokumentu od roku 1971. Kurikulum identifikuje tri ciele primárnej edukácie:

1. umožniť dieťaťu žiť plnohodnotný život ako jedinečný unikát,
2. umožniť dieťaťu rozvíjať sa v sociálnom živote,
3. pripraviť dieťa na ďalšie vzdelávanie.

Zdôrazňuje význam čitateľskej a matematickej gramotnosti a zároveň umožňuje učiteľom reagovať na zmeny vo vede, technike, v sociálnom a zdravotnom systéme a v občianskom

živote. Študijný program obsahuje 6 tematických celkov s 11 vyučovacími predmetmi. Učebné osnovy náboženskej výchovy sú v kompetencii príslušných orgánov cirkvi.

| Tematický celok | Predmety |
|---|---|
| Jazyk | Anglický jazyk<br>Gaelský jazyk |
| Matematika | Matematika |
| Sociálna, environmentálna a vedecká výchova (SESE) | Dejepis<br>Geografia<br>Prírodoveda |
| Umelecká výchova | Výtvarná výchova<br>Dramatická výchova<br>Hudobná výchova |
| Telesná výchova | Telesná výchova |
| Sociálna, osobná a zdravotná výchova (SPHE) | SPHE |

Pre každú z uvedených oblastí platí odporúčaná minimálna týždenná časová dotácia, podľa ktorej sa riadia jednotlivé školy pri tvorbe školského vzdelávacieho plánu. Dve hodiny týždenne sú ponechané na voľné uváženie podľa potreby školy. Učiteľ je povinný vyhotoviť ročný vzdelávací plán pre jeho triedu, krátkodobý týždenný plán a dennú prípravu. (*Primary School Curriculum*, 1999)

## 2.1 Matematika v primárnom vzdelávaní

Kurikulum matematiky zahŕňa päť základných oblastí:

Čísla - Určovať hodnotu čísel v desiatkovej ústave, pochopiť podstatu počtových operácií, poznať súvis medzi zlomkami, percentami a desatinnými číslami. Pochopiť a vedieť použiť vlastnosti čísel.

Algebra - Formálne oboznamovanie sa s reálnymi číslami, výrokmi, výrazmi, pojmom premenná a rovnicami, vlastnosťami čísel. Vedieť sa orientovať na číselnej osi v obore reálnych čísel, riešiť jednoduché lineárne rovnice.

Tvary a priestor - Rozvíjanie priestorového vnímania a jeho aplikácia v reálnom živote, oboznamovanie sa s priestorovými a rovinnými útvarmi, súmernosťou, poznať vlastnosti čiar a uhlov. Rysovanie a konštrukcia rovinných a priestorových útvarov.

Merania - Oboznamovanie sa s pojmami dĺžka, váha, objem, obsah, čas a peniaze, ich jednotkami, vedieť ich odhadnúť, odmerať a vypočítať. Poznať a vedieť použiť správny nástroj na meranie a poznať neštandardné jednotky merania.

Dáta - Získavanie informácií na základe vizuálnej interpretácie, rozvíjanie schopnosti rozhodovať sa, samostatne myslieť a diskutovať. Triedenie informácií na základe daných vlastností, tvorenie grafov, tabuliek, piktogramov.

Takmer po každom tematickom celku v kurikule sú poznámky o nadväznosti k inému resp. predchádzajúcemu celku, informácie o námetoch pre integráciu matematiky a jednotlivých vyučujúcich predmetov a pre implementáciu matematiky v reálnom živote. Na základe štátneho kurikulárneho dokumentu sú tvorené školské vzdelávacie plány. Tie môžu obsahovať okrem informácií o obsahu učiva v jednotlivých ročníkoch aj kapitolu s názvom Rodičia a matematika, ktorá dáva do pozornosti rodičom ako implementovať matematiku

v každodennom živote a tým participovať na rozvoji matematických zručností a schopností dieťaťa. Okrem iného predkladá typy problémov, ktoré majú žiaci v matematike, prácu s nadanými deťmi a s deťmi so špeciálnymi potrebami. Týždenná časová dotácia predmetu sú 2 hodiny a 15 minút v infant triedach a 3 hodiny v ostatných ročníkoch. (*Primary School Curriculum, Mathematics,* 1999)

# 3 KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE V JEDNOTLIVÝCH ROČNÍKOCH

Primárna edukácia v Írskej republike začína junior a senior infants triedami, ktoré sú ekvivalentné nášmu predprimárnemu vzdelávaniu. Napriek tomu, že deti do veku 6 rokov nemajú povinnú školskú dochádzku, približne 40% štvorročných a takmer všetky deti vo veku piatich rokov začínajú školskú dochádzku práve v týchto triedach. Do junior infants triedy môže nastúpiť dieťa najskôr vo veku 4 rokov, najneskôr vo veku 5 rokov. (*Department of Education and Skills,* 2012)

Na základe týchto skutočností sú uvedené aj kľúčové kompetencie predprimárneho vzdelávania v Slovenskej republike. (podľa: *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,* 2008)

Predprimárne vzdelávanie (SR)

Obsahové štandardy- *čísla, tvary a priestor, merania*

Kľúčové kompetencie po predprimárnej edukácii:

Dieťa dokáže priradiť, triediť, porovnať a usporiadať predmety podľa určitých kritérií. Vie počítať minimálne od 1 do 10, vykonáva jednoduché operácie v danom číselnom rade manipuláciou s hračkami alebo predmetmi. Pozná, rozlíši, určí a triedi niektoré rovinné a priestorové geometrické tvary.

Junior infant (IRL)

Tematické celky – *prvotné matematické aktivity, čísla, algebra, tvary a priestor, merania, dáta*.

Kľúčové kompetencie po junior infant triede:

Žiak triedi predmety podľa určitých vlastností ako je farba, tvar alebo veľkosť, porovnáva predmety na základe dĺžky, hrúbky, veľkosti, váhy. Dokáže porovnať skupiny predmetov bez počítania. Usporiada predmety podľa dĺžky alebo váhy, dokáže vytvoriť rovnocenné a nerovnocenné dvojice predmetov. Vie počítať do 10, dokáže porovnať predmety v počte od 1 do 5 bez použitia symbolov, vie prečítať a napísať čísla od 1 do 5, dokáže vyriešiť ústne jednoduchú slovnú úlohu. Dokáže pomenovať a triediť rovinné útvary, pozná rozdiel medzi krivou a rovnou čiarou. Spoznáva podstatu pojmov dĺžka, váha, čas a objem cez slovnú zásobu (dlhý/krátky, tenký/hrubý, ťažký/ľahký, ráno/večer, plný/prázdny) a reálne predmety.

Senior infant (IRL)

Tematické celky – *čísla, algebra, tvary a priestor, merania, dáta* (názvy tematických celkov sú v každom ročníku rovnaké, preto ich už ďalej nebudeme uvádzať)

Kľúčové kompetencie po senior infant triede:

Žiak vie počítať od 0 do 20, porovnáva, píše a vie prečítať čísla do 10, vie prečítať a použiť symboly + a = , pozná význam radových číslovieok prvý, druhý, tretí, posledný. Dokáže nájsť niekoľko spôsobov rozkladu čísla. Pomenuje a opíše priestorové a rovinné útvary, dokáže útvary spájať do väčších celkov a naopak. Oboznamuje sa s meraním dĺžky, váhy, objemu neštandardnými meracími nástrojmi. Rozoznáva čas v hodinových intervaloch. Triedi

predmety na základe jedného alebo dvoch kritérií. (*Primary School Curriculum, Mathematics,* 1999)

1. ročník ZŠ (SR)

Tematické celky – *Prirodzené čísla 1 až 20, sčítanie a odčítanie, geometria, riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie.*

Kľúčové kompetencie po 1. ročníku ZŠ v SR :

Žiak pozná prirodzené čísla v obore do 20, porovnáva čísla, spamäti vykonáva základné počtové výkony, rieši slovné úlohy na sčítanie a odčítanie v danom obore, tvorí odhady a kontrolu správnosti výsledkov. Žiak pomenuje a rozozná základné rovinné a priestorové geometrické útvary hmatom, očami, na obrázku, nakreslí otvorenú a uzavretú krivú čiaru, narysuje priamu čiaru. Žiak vie znegovať výroky, prisúdi im správnu pravdivostnú hodnotu, na základe pozorovania tvorí predpovede, zbiera a zoskupuje údaje, dichotomicky vie triediť predmety podľa jedného znaku. (*Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.) Príloha ISCED 1,* 2009)

Kľúčové kompetencie po 1. ročníku v IRL:

Žiak vie prečítať, napísať a usporiadať čísla od 0 do 99, sčíta a odčíta v obore do 99 bez prechodu cez základ 10. Pozná komutatívny a asociatívny zákon. Dokáže pomenovať, opísať a porovnať priestorové a rovinné útvary. Poznáva jednotky objemu, dĺžky a hmotnosti, rozoznáva čas v polhodinových intervaloch. Vie triediť predmety podľa dvoch a troch kritérií, dokáže usporiadať získané informácie do stĺpcov alebo radov použitím reálnych predmetov. (*Primary School Curriculum, Mathematics,* 1999)

2. ročník ZŠ (SR)

Tematické celky - *Sčítanie a odčítanie v obore do 20 s prechodom cez základ 10, vytváranie prirodzených čísel v obore do 100, geometria, sčítanie a odčítanie prirodzených čísel v obore do 100, riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie.*

Kľúčové kompetencie po 2. ročníku v SR:

Žiak pozná prirodzené čísla v obore do 100, písomne a spamäti sčítava a odčítava v obore do 20 a do 100 s prechodom cez základ 10, rieši zložené slovné úlohy a slovné úlohy na porovnávanie. Žiak pozná pojmy bod, priamka, úsečka, určí dĺžku úsečky, narysuje priamku a úsečku, porovnáva ich a pozná jednotky dĺžky, vie podľa vzoru vybudovať stavbu z kociek. Žiak rieši nepriamo sformulované úlohy a úlohy na zoskupovanie a zbieranie údajov. (*Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.) Príloha ISCED 1,* 2009)

Kľúčové kompetencie po 2. ročníku v IRL:

Žiak vie prečítať, napísať, usporiadať a porovnať čísla v obore do 199, vie používať radové číslovky, sčíta a odčíta v obore do 99 s prechodom cez základ 10. Dokáže triediť rovinné a priestorové geometrické útvary, vie označiť polovicu a štvrtinu, pozná súvislosť medzi nimi. Vie odmerať a zaznamenať dĺžku, hmotnosť, objem predmetu použitím jednotiek centimeter a meter, kilogram a liter, dokáže riešiť jednoduché úlohy, rozoznáva čas v štvrťhodinových intervaloch. Žiak vytvorí jednoduché tabuľky a grafy. (*Primary School Curriculum, Mathematics,* 1999)

3. ročník ZŠ (SR)

Tematické celky - *násobenie a delenie prirodzených čísel v obore do 20, vytváranie prirodzených čísel v obore do 10 000, sčítanie a odčítanie prirodzených čísel v obore do*

*10000, geometria, riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie*

Kľúčové kompetencie po 3. ročníku v SR:

Žiak pozná prirodzené čísla v obore do 10 000, porovnáva ich a zaokrúhľuje na desiatky a stovky, násobí a delí v obore násobilky, rieši slovné úlohy s použitím všetkých počtových operácií, orientuje sa na číselnej osi. Žiak pozná jednotky dĺžky a ich premieňanie, pozná základné zásady rysovania a dokáže pracovať so štvorcovou sieťou. Vie rozlíšiť v realite a v matematike istý a nemožný jav, vytvára tabuľky z údajov zistených žiakmi, vytvára skupiny podľa daného aj objaveného pravidla. (*Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.) Príloha ISCED 1,* 2009)

Kľúčové kompetencie po 3. ročníku v IRL:

Žiak pozná čísla v obore do 999, orientuje sa na číselnej osi, sčíta, odčíta, zaokrúhľuje. Oboznamuje sa s desatinnými číslami, dokáže ich usporiadať na číselnej osi, násobí a delí v číselnom obore do 100. Pozná zlomky a rozumie vzťahu medzi zlomkami, delením a desatinnými číslami. Vytvára skupiny čísel podľa určitých pravidiel. Vie opísať a porovnať časti rovinných a priestorových útvarov, útvary dokáže skonštruovať. Premieňa jednotky dĺžky, pracuje s jednotkami hmotnosti a objemu. Pozná čas v päťminútových intervaloch, orientuje sa v jednoduchých časových rozvrhoch (odchody autobusov, vlakov, televízne programy). Dokáže premieňať jednotky času. Žiak vie zozbierať, usporiadať a prezentovať informácie použitím piktogramov, stĺpcových grafov a tabuliek. (*Primary School Curriculum, Mathematics,* 1999)

4. ročník ZŠ (SR)

Tematické celky - *násobenie a delenie v obore násobilky, sčítanie a odčítanie v obore do 10000, geometria a meranie, riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie*

Kľúčové kompetencie po 4. ročníku v SR:

Žiak vie písomne a spamäti sčítať a odčítať prirodzené čísla v obore do 10 000, využíva komutatívnosť a asociatívnosť sčítania a odčítania, dokáže riešiť jednoduché nerovnice a nepriamo sformulované slovné úlohy, vie násobiť a deliť v obore do 100 s využitím kalkulačky. Dokáže narysovať rovinné útvary a merať dĺžky ich strán s presnosťou na centimetre a milimetre, vie vypočítať súčet, rozdiel a násobok úsečiek, dokáže premieňať zmiešané jednotky dĺžky. Žiak dokáže prisúdiť výrokom pravdivostnú hodnotu, vytvára stĺpcové diagramy z údajov získaných žiakmi, rieši úlohy s kombinatorickou motiváciou. (*Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.) Príloha ISCED 1,* 2009)

Kľúčové kompetencie po 4. ročníku v IRL:

Žiak pozná čísla v obore 0 - 9 999, sčíta a odčíta, zaokrúhľuje a porovnáva čísla. Vie písomne násobiť a deliť, rieši slovné úlohy. Porovnáva zlomky s použitím číselnej osi. Dokáže vyjadriť desiatky a stovky ako zlomky a desatinné čísla. Žiak spoznáva, opíše a porovná rovinné útvary ako sú rovnoramenný, rovnostranný a pravouhlý trojuholník, rovnobežník, kosoštvorec, päťuholník a osemuholník. Pozná vzťah medzi rovinným a priestorovým útvarom. Rozoznáva vertikálne, horizontálne a diagonálne čary. Premieňa jednotky hmotnosti, dĺžky, objemu a času s použitím zlomkov a desatinných čísel. Orientuje sa v čase v minútových intervaloch, vie sčítať a odčítať jednotky času. Na prezentáciu zozbieraných údajov vie použiť jednoduché čiarové a tzv. koláčové grafy. (*Primary School Curriculum, Mathematics,* 1999)

# 4 KOMPARÁCIA KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ

| Ročník | | Slovensko | Írsko |
|---|---|---|---|
| Predprimárna edukácia | Čísla | 1 – 10<br>počíta, jednoduché počtové operácie manipuláciou s predmetmi | 0 - 20<br>počíta, píše, porovnáva |
| | Geometria | Priestorové a rovinné útvary – pomenúva a rozoznáva | Priestorové a rovinné útvary – pomenuje a opíše |
| | Triedenie predmetov | Triedi podľa určitých kritérií | Triedi na základe jedného - dvoch kritérií |
| | Merania | | Oboznamuje sa s meraním neštandardnými meracími nástrojmi, rozoznáva čas v hodinových intervaloch |
| 1. | Čísla | 1 – 20<br>sčítanie a odčítanie bez prechodu cez základ 10 | 0 – 99<br>sčítanie a odčítanie bez prechodu cez základ 10 |
| | Geometria | Rovinné a priestorové útvary – pomenúva a rozoznáva | Rovinné a priestorové útvary – pomenúva, opisuje a porovnáva |
| | Triedenie predmetov | Triedi na základe jedného znaku | Triedenie na základe dvoch – troch kritérií |
| | Merania | | Poznáva jednotky objemu, dĺžky, hmotnosti, rozoznáva čas v polhodinových intervaloch |
| 2. | Čísla | 0 – 100<br>sčítanie a odčítanie s prechodom cez základ 10 | 0 – 199<br>orientácia v číselnom rade, sčítanie a odčítanie s prechodom cez základ 10 v obore do 99 |
| | Geometria | Pojmy bod, priamka, úsečka – pozná, narysuje, porovnáva | Rovinné a priestorové útvary – triedenie, označí polovicu a štvrtinu |
| | Merania | Pozná jednotky dĺžky | Meria a zaznamenáva dĺžku, hmotnosť a objem použitím ekvivalentných jednotiek, rozoznáva čas v štvrťhodinových intervaloch |
| 3. | Čísla | 0 – 10 000<br>sčítanie, odčítanie, zaokrúhľovanie, násobenie a delenie v obore násobilky | 0 – 999<br>sčítanie, odčítanie, zaokrúhľovanie, oboznamuje sa s desatinnými číslami, násobenie a delenie v obore do 100, pozná zlomky |
| | Geometria | Pozná základy rysovania, pracuje so štvorcovou sieťou | Rovinné a priestorové útvary – opíše a porovná ich časti, dokáže skonštruovať |
| | Merania | Jednotky dĺžky – meranie, | Jednotky dĺžky a času– |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | zapisovanie, premieňanie | premieňanie, pracuje s jednotkami hmotnosti a objemu, pozná čas v päťminútových intervaloch |
| 4. | Čísla | 0 – 10 000<br>sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie v obore do 100 | 0 – 9 999<br>sčítanie, odčítanie, zaokrúhľovanie, porovnávanie, pracuje so zlomkami a desatinnými číslami, |
| | Geometria | Rovinné útvary – rysovanie | Rovinné útvary – spoznáva, opíše, porovnáva |
| | Merania | Jednotky dĺžky – merania s presnosťou na centimetre a milimetre, premieňanie zmiešaných jednotiek dĺžky | Jednotky dĺžky, objemu, hmotnosti a času – premieňa s použitím zlomkov a desatinných čísel, orientácia v čase v minútových intervaloch |

# 5 ZÁVER

Po vzájomnej komparácii kľúčových kompetencií v jednotlivých ročníkoch v predmete matematika sme zistili niekoľko rozdielov. V junior a senior infant triedach žiaci ovládajú učivo ekvivalentné prvému ročníku v Slovenskej republike, v druhom ročníku pracujú s jednotkami dĺžky, hmotnosti a objemu, čo je obsahom učiva 3. ročníka na Slovensku. Učivo o desatinných číslach a zlomkoch je témou 6. ročníka ZŠ v Slovenskej republike, avšak v kurikule matematiky Írskej republiky je uvedené ako učivo 3. a 4. ročníka.

Rozvoj kľúčových kompetencií do značnej miery ovplyvňuje výsledky rôznych meraní a testovaní. Bolo by preto vhodné venovať pozornosť výsledkom, ktoré dosahuje Slovensko v medzinárodných testovaniach a tiež trendom, ktoré je možné v tomto kontexte sledovať. (Scholtzová, 2012) Posledné medzinárodné testovanie žiakov TIMSS 2011 poukazuje na fakt, že Írska republika dopadla úspešnejšie ako Slovenská republika. (Eivers, Clerkin, 2012) Dôvodmi dosiahnutých lepších výsledkov môžu byť vyššie spomenuté rozdiely v kľúčových kompetenciách, obsah kurikula, inovatívne formy a metódy vyučovania, typy úloh. Detailná komparácia obidvoch školských systémov a kurikulárnych dokumentov je predmetom ďalšieho výskumu.

**Použitá literatura**


1. *Department of Education and Skills.* Dublin. Dostupné na internete: http://www.education.ie/en/The-Education-System/
2. EIVERS, E., CLERKIN, A. *PIRLS & TIMSS 2011*. Dublin: Education Research Center, 2012. 44 s. ISBN 978-0-900440-40-3.
3. *Primary school curriculum, Curaclam na Bunscoile, Mathematics*. Dublin: Publish by the stationary office, 1999. Dostupné na internete: www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Mathematics/
4. Scholtzová, I. 2012 Primárna matematická edukácia na Slovensku a v zahraničí – pohľad prvý. In: Prídavková, A. – Klimovič, M. (eds.) *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii. Zborník z vedeckej konferencie*

*s medzinárodnou účasťou.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. s. 295 – 298. ISBN 978-80-555-0664-7.
5. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. Dostupné na internete: *www*.statpedu.sk
6. *Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.) Príloha ISCED 1.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. Dostupné na internete: *www*.statpedu.sk

**Kontaktné údaje**

PaedDr. Martina Drobná (externá doktorandka)
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta pedagogická
Ul. 17.novembra 15, 08 001 Prešov, Slovakia
email: martina.drobna@pf.unipo.sk

# HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

# EDUCATION AND HISTORY

# ÚLOHA VEŘEJNÉ OSVĚTOVÉ SLUŽBY A KURATORIA PRO VÝCHOVU MLÁDEŽE VE VZDĚLÁVÁNÍ V OBDOBÍ PROTEKTORÁTU ČECHY A MORAVA

# ROLE OF THE PUBLIC ENLIGHTENMENT SERVICE AND CURATORIUM FOR EDUCATION OF YOUTH IN EDUCATION DURING PROTECTORATE BOHEMIA AND MORAVIA

*Věra Zelenková*

**Abstrakt**

V úvodu příspěvku budou představeny dvě organizace: Veřejná osvětová služba a Kuratorium pro výchovu mládeže: kdo tyto organizace zřídil, jaké byly jejich cíle a prostředky, zaměření vzdělávacích kurzů a přednášek. Dále bude představena spolupráce mezi Veřejnou osvětovou službou a Kuratoriem pro výchovu mládeže. Problémy, které vnikaly mezi jednotlivými organizačními složkami. Tiskoviny, které byly těmito organizacemi vydávány a pro koho. Obě tyto organizace byly založeny s finanční a ideovou podporou německých činitelů. Budeme mluvit o době po nástupu Reinharda Heydricha.

***Klíčová slova:*** *Veřejná osvětová služba, Kuratorium pro výchovu mládeže, František Teuner, Emanuel Moravec, Dny mládeže, Umění všem, kurzy, přednášky*

**Abstract**

The introduction presents two organisations: The Public Enlightenment Service and The Curatiorium for Youth Education: who founded these organisations, what were their aims and means, education courses and lessons orientation. There is also described the cooperation between The Public Enlightenment and The Curatorium for Youth Education and problems, which arised between individual organisational sections. The introduction also deals with the papers published by these organisations and for whom. Both of these organisations were founded with financial and ideological support of german authorities. We will describe the situation after the arrival of Reinhard Heydrich.

***Key words:*** *Public enlightenment service, Curatorium for Education of Youth, Frantisek Teuner, Emanuel Moravec, The Days of Youth, Art for all, courses, lectures*

## 1. Veřejná osvětová služba

Dne 27. května 1943 byla ve Smetanově síni Obecního domu v Praze odstartována činnost Veřejné osvětové služby (dále jako VOS). Shromáždění pracovníků VOS byl přítomen ministr lidové osvěty Emanuel Moravec[1]. Ve svém projevu uvedl hlavní úkoly VOS: posílení říšské myšlenky mezi českým obyvatelstvem, pracovat na sblížení mezi českým a německým národem a hlavně přiblížit českému člověku myšlenku nacionálně socialistické revoluce; VOS měla také utužovat víru českého národa v jeho budoucnost a ukázat mu, že příslušnost českých zemí k Velkoněmecké říši neznamená konec národní samostatnosti, ale naopak začátek nové formy národního života a kultury. VOS měla ukázat,

[1] Emanuel Moravec (17. dubna 1893 v Praze - 5. května 1945 v Praze), 19. ledna 1942 se stal členem nové protektorátní vlády. Byl jmenován ministrem školství a vedoucím Úřadu lidové osvěty. Později zůstal v čele Ministerstva školství a lidové osvěty.

že česká kultura je pouze napodobeninou té německé. Veřejná osvětová péče se měla stát schopným, výkonným a odpovědným nástrojem vlády. Nová politická výchova v duchu říšské myšlenky byla směřována na dorost a dospělé.[2] Veškeré vzdělávání a výchova probíhaly v mimoškolní čas. Prakticky zaměřené vzdělávání poskytovalo pomoc zejména v kulturní oblasti a bylo určeno pro nedovzdělané pracující.[3]

V čele celé VOS stál pověřenec pro veřejnou osvětovou činnost, řídil a usměrňoval činnost VOS podle výnosů a směrnic Ministerstva lidové osvěty (dále jako MLO).

Co se týče organizace, byla VOS rozdělena na dvanáct obvodů – každý z nich pak podle své rozlohy a spojovacích možností zahrnoval čtyři až devět politických okresů. V každém takovém politickém okresu bylo ustanoveno okresní vedení VOS, které řídil okresní vedoucí. Každá obec měla své místní velení VOS. Na území protektorátu se nacházelo 67 politických okresů, pět měst s vlastním statutem, tedy celkem 72 okresních vedení VOS.

Krátce po zřízení VOS jmenoval do jejího čela ministr lidové osvěty E. Moravec dlouholetého fašistu Hugo Tuskány[4]. Na podzim roku 1943 jmenoval ministr Moravec pověřencem VOS bývalého poslance NOF prof. Rudolfa Dominika[5]. Hugo Tuskány ve VOS zůstal jako Dominikův zástupce. Zhruba ve stejné době se služebna VOS přestěhovala z Valdštejnského do Ledebourského paláce.

Zpočátku byla pověřencova služebna rozdělena na dvě části, a to na první a druhé oddělení. První oddělení – Osvěta, vedoucím a zástupcem pověřence VOS se stal Hugo Tuskány. Oddělení se dále dělilo na tři odbory: první odbor – pořádání osvětových akcí. Tento odbor plánoval osvětovou činnost, spolupracoval s kulturními pracovníky a vedl evidenci kurzů německého jazyka apod. Druhý odbor – práce v kulturním úseku, usměrňoval kulturní akce ve spolupráci s kulturními spolky a institucemi. Třetí odbor - školení spolupracovníků, prováděl školení spolupracovníků a získával další pro spolupráci. Filmový ústav VOS byl připojen k prvnímu oddělení. Druhé oddělení – Organizace a hospodářství. První odbor měl na starosti organizační a osobní věci. S postupem času se ukázalo, že hospodářský a osobní odbor zatěžuje pověřence a jeho služebnu. MLO odebralo tyto dva odbory z rámce pověřencovy služebny a přidělilo je prezidiální sekci ministerstva, kde bylo pro tyto záležitosti zřízeno zvláštní pododdělení.

Činnost pověřencovy služebny se však rozrostla natolik, že bylo třeba zřídit oddělení čtyři. Jednalo se o: první oddělení – organizace, sestávalo ze tří odborů, které dohlížely na činnost obvodových pověřenců a okresních vedoucích VOS a zpracovávalo jejich zprávy. Druhé oddělení – osvěta, zastřešovalo tři odbory. Oddělení provádělo všeobecné plánování osvětové činnosti, spolupracovalo se všemi kulturně politickými odborníky, připravovalo program a usměrňovalo práci orgánů VOS. Stejně tak plánovalo a sestavovalo učební osnovy evidence kurzů německého jazyka a zvláštních kurzů a učebních běhů VOS. Třetí oddělení – školení funkcionářů, tři odbory zahrnovaly školení a ideologická usměrňování obvodových pověřenců, čestných funkcionářů a spolupracovníků VOS, také školení a usměrňování řečníků a spolupracovníků pro zvláštní úkoly VOS. Čtvrté oddělení – kultura, zahrnovalo rovněž tři odbory. Ty vedly programovou přípravu a usměrňování kulturních podniků všech orgánů VOS.[6]

[2] NA 39-26/1, str. 3.
[3] NA 39-26/1, str. 6.
[4] Hugo Tuskány (12. ledna 1887 v Praze), člen NOF, krátkou dobu i Vlajky, vydával časopis Árijský boj. Odsouzen na doživotí, v roce 1961 mu byla udělena milost.
[5] Rudolf Dominik (6. října 1889 v Boskovicích – 23. července 1951), univerzitní profesor, právník. Po válce postaven před soud, odsouzen na dva roky těžkého žaláře.
[6] NA 39-26/1, 39-26/2, 3-26/5.

Vedoucí místa ve VOS zaujali pouze vybraní a osvědčení stoupenci Vlajky, fašismu a nacionálního socialismu. Výběr funkcionářů VOS pro okresní i místní vedení se prováděl z řad osob spolehlivých pro politiku nacismu, které se těšily vážnosti ve svém okolí. Jmenování do funkcí se provádělo bez předešlého souhlasu vybrané osoby a o její zproštění musel žádat písemně vyššího představeného, jenž ho do funkce ustanovil. Ten pak žádost poslal služební cestou pověřenci VOS v Praze. Podle slov Hugo Tuskányho představují funkce ve VOS veřejnou povinnost, které se nelze zříct. Členové VOS byli vybíráni převážně z řad učitelů, úředníků a také rolníků.[7]

Pro svoji potřebu vydávala VOS měsíčník **Osvěta**[8] a týdeník **Zpravodajství VOS**[9]. Oba časopisy měly za úkol vychovávat funkcionáře VOS a být jim pomůckou ve vykonávání svěřených funkcí. Post vedoucího a odpovědného redaktora zastával až do ledna 1945 Jiří Zavřel. Po něm funkci převzal Julius Pachmayer[10] a setrval v ní do konce války.

## 2. Kuratorium pro výchovu mládeže

Kuratorium pro výchovu mládeže (dále jako Kuratorium) zahájilo svoji činnost dne 16. června 1942 v Kolovratském paláci, k jeho faktickému zřízení však došlo dřív, a to vládním nařízením ze dne 28. května 1942.[11] Hlavní myšlenkou této organizace bylo vést českou mládež duchovně do říše, vychovávat českou mládež v duchu nacionálního socialismu, k věrnosti vůči Adolfu Hitlerovi a říši. Ideovou inspirací byla říšská Hitlerjugend (dále jako HJ).

Předsedou Kuratoria se stal Emanuel Moravec, generálním referentem MUDr. František Teuner.[12] V rámci Kuratoria fungovaly čtyři pracovní skupiny. První pracovní skupina měla na starosti organizaci, postupem času vznikl uvnitř skupiny referát Vnější služby, který se roku 1944 osamostatnil. Druhá skupina se věnovala tělovýchově a také dozoru nad tělovýchovnými kurzy Kuratoria. Třetí pracovní skupina zaštiťovala duchovní výchovu.[13] Čtvrtá skupina pracovala na sociální výchově mládeže. Samostatně byl řízen dívčí referát. Každá skupina měla přiděleného německého poradce, stejně tak i dívčí referát. Presidiálním šéfem i vedoucími presidiálních pododdělení museli být Němci. Činovníci Kuratoria nosili vlastní uniformy, jejichž autorem byl Emanuel Moravec. Dívčí referentky nosily pouze modrou sukni a bílou halenku. Po jistých organizačních neshodách[14] se

[7] AMV 44-19/1, přihlášky do VOS, evidenční listy apod

[8] Lidovýchovný měsíčník, vycházel od roku 1944 do roku 1945. Redakce sídlila ve Valdštejnské ul. 10 na Praze 3. Každý okresní vedoucí dostával 40 výtisků zdarma, dva z nich byly určeny pro potřebu okresního vedení VOS. Zbývajících 38 výtisků rozdělil okresní vedoucí mezi jemu podřízená místní vedení VOS. Každý místní vedoucí za časopis ručil. Půjčovat spolupracovníkům ho mohl, ale pak musel časopis pečlivě uschovat. Ke konci roku měl být celý ročník svázán a zanesen do inventáře. Soukromá osoba si mohla Osvětu objednat.

[9] Při redakci **Osvěty** vydával pověřenec VOS ještě časopis **Důvěrné zpravodajství VOS**, a to jednou za dva týdny. Obsahem a úpravou se nelišil od **Zpravodajství VOS**. Určen byl výhradně do rukou obvodových a okresních vedoucích VOS.

[10] Julius Pachmayer (20. února 1890 v Praze – 1947), novinář, psal pro agrární noviny Večer, později se stal redaktorem Vlajky.

[11] Vládní nařízení č. 187 Sb. o povinné službě mládeže.

[12] MUDr. František Teuner (6. března 1911 v Benešově u Prahy – 1978 v Norimberku, Německo), podle čísla členské legitimace - 1115 - vstoupil do Vlajky roku 1934. V této organizaci pracoval až do roku 1939 v různých oborech, zejména jako organizátor, propagátor a řečník. Založil mládež Vlajky, kterou vedl do roku 1941. Z Vlajky vystoupil pro ideové neshody. V Kuratoriu zastával druhou nejvyšší funkci. Dne 2. dubna 1946 zatčen, odsouzen k trestu smrti oběšením, požádal o milost. Trest mu byl zmírněn na doživotí. Ve vězení strávil devět let, po propuštění pracoval jako lékař v plicním sanatoriu v Žamberku, v šedesátých letech odešel do Německa, kde později zemřel.

[13] Původně bylo pořadí opačné: druhá skupina byla zaměřena na duchovní výchovu a třetí skupina na tělovýchovu.

[14] Skupina duchovní výchovy měla po určitou dobu sídlo v Malém Fürstenberském paláci, zbylé pracovní skupiny pak v Jezdecké ulici a Fr. Teuner se svými nejbližšími spolupracovníky v Kolovratském paláci.

Kuratorium pravděpodobně na počátku roku 1943 usídlilo na Senovážném náměstí. Z dosavadního bádání vyplývá, že vedení HJ v protektorátu do činnosti Kuratoria oficiálně nezasahovalo.[15]

Kuratorium vydávalo několik tiskovin. Jako první začal vycházet časopis **Zteč**[16] a byl určen protektorátní mládeži**.** Zprávy o činnosti Kuratoria pro Českou tiskovou kancelář vycházely dokonce tiskem pod názvem **Tisková služba české mládeže.**[17] Pro chlapce ve věku od deseti do čtrnácti let byl určen časopis **Správný kluk**[18] a pro dívky **Dívčí svět.**[19] Směrnice **Náš směr** vycházely pro potřebu instruktorů mládeže, osnovy byly tištěny zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky.[20] Každá pracovní skupina si vydávala svoje brožurky se směrnicemi pro práci s mládeží. Témata se často opakovala, a proto byla tato praxe zrušena a veškeré vydávání směrnic spadalo pod třetí pracovní skupinu.[21]

## 3. Činnost VOS a Kuratoria

Ve školách, stejně jako u české společnosti, se počítalo s naprostým odpolitizováním obyvatelstva. Velice razantně byla prosazována tzv. říšská myšlenka. Ministr E. Moravec se takto nastoupené cestě nebránil, naopak, jeho pozice postupně sílila. Stal se ministrem školství a lidové osvěty a také předsedou Kuratoria.[22]

Obě organizace si vytkly za cíl přimknout český lid k myšlence nacionálního socialismu a dokázat, že budoucnost českého národa leží pouze pod „ochranou“ třetí říše. VOS zaměřovala svou činnost především na dorost a dospělé. Kuratorium pracovalo s mládeží od deseti let do osmnácti let. VOS a Kuratorium spolupracovaly při výchovných akcích, např. při velkoprojevu mládeže[23], oslavách narozenin Adolfa Hitlera, různých divadelních či filmových představeních. Kuratorium provádělo při těchto podnicích kontrolu nad VOS. VOS pořádala přednášky, divadelní představení, kurzy německého jazyka a také akci s názvem Umění všem.

Přednášky byly určeny především pro pracovníky VOS, měly sloužit k prohlubování znalostí v oblasti ideologie, politiky, historie a rasové problematiky. Jeden z přednáškových kurzů se uskutečnil ve dnech 19. až 23. října roku 1943 v Luhačovicích. Přítomni byli např. Fr. Teuner, E. Moravec, Martin Paul Wolf,[24] R. Dominik, dr. Jos. Kliment[25], Rudolf Wierer[26].

---

[15] Vedoucí HJ Zoglmann do Kuratoria prakticky nedocházel. Změna nastala až s následujícím vedoucím HJ Knoopem, který se stýkal s německými poradci i českými pracovníky Kuratoria. Oficiálně však do ničeho pravděpodobně nezasahoval. (AMV 301 – 96 – 1, str. 78)

[16] Odpovědným redaktorem byl Vladimír Dejmek, roku 1943 ho vystřídal Jan Žižka. Časopis vycházel od roku 1942 do 1945, a to dvakrát měsíčně.

[17] Odpovědným redaktorem byl Mirko Potužník (nar. 24. srpna 1919 v Domažlicích). Časopis vycházel třikrát týdně, od roku 1944 do roku 1945.

[18] Odpovědným redaktorem byl František Souček, časopis vycházel dvakrát měsíčně, od roku 1943 do 1945. Např. v I. Ročníku, č. 8 ze dne 13. Října 1943 uveřejnil svůj článek Jízda do hlubin země Jan Svoboda (nar. 25. ledna 1921v Brně), líčí v něm své zážitky z dobrovolného nasazení v Porúří.

[19] Odpovědnými redaktorkami byly M. Krůtová a Květa Čádová-Černá, časopis vycházel dvakrát měsíčně, od roku 1943 do 1944.

[20] Rozdělení bylo i barevně odlišeno: pro chlapce v hnědé obálce, pro dívky v modrozelené, později v modré.

[21] PASÁK, T.: *Soupis legálních novin, časopisů a úředních věstníků v českých zemích z let 1939 – 1945,* Univerzita Karlova Praha 1980 (60-020-79). Srov. např. s výpovědí JUDr. Josefa Victorina ze dne 20. července 1946 na Ministerstvu vnitra v Praze, AMV 44-19/1, str. 67 – 68.

[22] DOLEŽAL, J.: *Česká kultura za protektorátu : Školství, písemnictví, kinematografie. Praha 1996, str. 43.*

[23] Např. druhý velký protibolševický projev mládeže, konaný ve velkém sále Lucerny dne 7. prosince 1944. Heslem projevu bylo „Jde o budoucnost všech – rozhodni se!“

[24] Martin Paul Wolf (23. května 1908 – nezjištěno), SS-Sturmbannführer, zpočátku pracoval v SD jako vedoucí tiskového oddělení, později jako zástupce vedoucího úřadovny SD Horsta Böhma. Od března zastával funkci vedoucího kulturně politického oddělení německého státního ministra pro Čechy a Moravu. Současně byl jmenován J. Goebbelsem zvláštním pověřencem u Úřadu říšského protektora (dále jako ÚŘP). V květnu 1946

Jednotlivé přednášky zahrnovaly různá témata: Poměr Čech a Moravy k říši, Rasa, základní biologické předpoklady, Organizace a úkoly VOS, Německé dějiny. Účastníci tohoto kurzu byli po skončení požádáni o hodnocení jeho průběhu.[27] Kuratorium poskytlo VOS pro tento kurz hotel Alexandria v Luhačovicích.[28] Celkem uspořádala VOS šest kurzů, čtyři na Čeperce, jeden ve výše zmiňovaných Luhačovicích a jeden v Praze.[29]

Divadelní představení pořádala VOS zejména pro děti, často se jednalo o loutková představení. Docházelo k organizačním potížím, jednalo se hlavně o nejasnosti ohledně pořadatelství.[30]

VOS organizovala konverzační kurzy německého jazyka pro osoby starší osmnácti let, pro začátečníky i pokročilé. První tzv. běh byl zahájen v září a končil v polovině prosince, druhý pak v únoru a končil v květnu, kurzy se konaly ve večerních hodinách. Zápisné stálo deset korun, frekventanti měli čtyři hodiny výuky týdně. Za první běh platili šedesát korun a za další padesát.[31] Na každý kurz připadlo padesát výukových hodin. Kurzům byla věnována značná propagační pozornost, psaly o nich noviny, v rozhlase běžel rozhovor s R. Dominikem a následná nahrávka z kurzu.[32]

V říjnu roku 1944 bylo zřízeno oddělení, které zaštiťovalo rozsáhlou kulturní akci Umění všem. Jeho vedoucím se stal Jiří Zavřel[33], později ho vystřídal novinář Václav Crha. Okresní vedoucí VOS směli v rámci této akce uspořádat od 1. února 1945 jeden kulturní podnik měsíčně. Vše muselo být schváleno čtvrtou sekcí MLO. Celá akce trvala do dubna 1945. Oddělení mělo šest pododdělení: pro divadla a dramatická pásma, koncerty a operní pásma, koncerty virtuosů, orchestrální tělesa, literární večery, veselé a zábavné pořady a dětské besídky. Programová nabízel např. představení Nesmrtelné scény v režii Miloše Nedbala, Večer sonát L. van Beethovena, Rozmarné prology Jana Snížka.

Kuratorium pořádalo školicí tábory a porady pro své instruktory a okresní pověřence, tyto tábory se konaly např. na Slapech nebo Čeperce. Absolventi prvního výcvikového tábora vykonali v září roku 1942 čtrnáctidenní cestu po Německu. Mimo jiné navštívili ústředí HJ v Berlíně.[34] Jednalo se např. o porady okresních pověřenců na Staroměstské radnici 17. a 18. května 1943 a 8. července 1943 v Medlově, porady okresních pověřenců a dívčích referentek na Staroměstské radnici 20. a 21. 12. 1943.[35] Pro mládež pak organizovalo tábory, které ji měly připravit na život v říši, aby dokázala sloužit říšské myšlence a aby chápala říši jako

---

po něm vyhlásila Československá komise pro vyšetřování válečných zločinců ve Wiesbadenu pátrání, ovšem bez kladného výsledku.. (AMV 325-135-9, str. 43 – 50)

[25] Josef Kliment (24. června 1901 v Německém Brodě – 4. října 1978 v Praze), získal právnické vzdělání. Byl jmenován poradcem a tiskovým referentem prezidenta Emila Háchy. Odsouzen na doživotí, v roce 1960 byl omilostněn.

[26] Rudolf Wierer (17. března 1907 v Brně – 1986?), univerzitní profesor. Byl členem České lidové strany a Národní jednoty.

[27] AMV 44-111/1, str. 1 – 35. Vysoce hodnoceny byly přednášky doc. R. Wierera (Národ), dr. J. Klimenta (Poměr Čech a Moravy k říši) a R. Dominika (Právní nauka).

[28] AMV 44-144 (779), str. 9 – 10.

[29] První kurz proběhl ve dnech 25. – 30. října 1943, druhý 30. července. – 10. srpna. 1944, třetí 15. – 21. prosince 1944, čtvrtý 10. – 17. března 1945 (všechny na Čeperce); 19. – 23. října 1943; poslední pak 24. – 25. května 1944 (Praha).

[30] AMV 44-132, str. 12. Okresní vedoucí VOS si stěžuje na zmatené pokyny, kdo má organizovat besídku v rámci akce Umění všem, zda VOS či Kuratorium.

[31] AMV 44-108/3, str. 1 – 10.

[32] AMV 44-108/3, str. 1 – 3. Pořad byl vysílán 2. a 3. listopadu 1944 před sedmou hodinou večerní.

[33] Jiří Zavřel (2. října 1910 v Hrabci, okres Roudnice nad Labem – nezjištěno), jako novinář přispíval do A-Zetu, Českého slova a Národní politiky, stal se odpovědným redaktorem Osvěty. Odsouzen ke dvanácti letům těžkého žaláře.

[34] AMV 301-96-1, str. 14, výpověď Josefa Victorina dne 15. července 1946 na MV v Praze.

[35] AMV 301-96-2, str. 7 – 8.

svoji vlast. Z prvních tří výcvikových táborů vyšlo celkem 150 mladých mužů.[36] Dne 13. března 1943 došlo ke slavnostnímu zahájení povinné služby mládeže. Vlastní výkon povinné služby mládeže nemohlo z kapacitních důvodů obstarávat samo Kuratorium, proto jím pověřovalo jiné spolky.[37]

V náplni kuratorní výchovy chyběl branný výcvik a to z toho důvodu, že Němci to důsledně odmítali.[38] Příležitostí ukázat výsledky soustavné práce v oboru duchovní a sportovní práce s mládeží byly Dny mládeže, konané od 1. července 1944. V tento den byl uspořádán slavnostní sraz vedoucích činitelů Kuratoria na hradě Karlštejn. Karlštejn byl vybrán proto, že se podle vedení Kuratoria česká mládež hlásí k národní, říšské a evropské myšlence Karla IV. Mezi hosty byli např. zástupce německého státního ministra Fischer, E. Moravec a dr. Kliment. Básní Jaroslava Vrchlického (evokovala éru Karla IV.) byla slavnost zahájena. Projev přednesl Fr.Teuner, následovalo představení veselohry J. Vrchlického – Noc na Karlštejně v provedení souboru J. K. Tyla, v hlavní roli vystoupil O. Korbelář. Ve svém projevu mimo jiné Fr. Teuner řekl, že se hlásí k boji i k práci za krásný svět i jeho budoucnost a že chce vydat ze svého středu jedince, kteří se ukáží zvlášť hodnými ideálů zajišťujících život a slibujících krásnou budoucnost. Týden mládeže má podle něho hluboký smysl, chce dát ve svých soutěžích české mládeži vítězné příklady dobře konané práce a chce ve svém středu rozmnožovat počet stále silnějších a lepších bojovníků za nový řád.[39]

Dne 2. července 1944 se v rámci Dnů mládeže odehrála akce Ukaž, co umíš. Prezentována byla práce duchovní a umělecká. Jednalo se o soutěž v oborech hudby, slova a výtvarném umění. Účastnila se mládež od deseti do osmnácti let, pracující, studující, z venkova i z města. V porotě zasedli odborníci z jednotlivých oborů. Přihlásilo se 6 733 účastníků, prací bylo 8 701. Celkem bylo uděleno přes 120 cen. Slavnostní udělování cen proběhlo ve Sladkovského síni Obecního domu v Praze. V projevu Fr. Teunera zaznělo, že nejde pouze o jednorázovou akci, ale o to, aby talenty zůstaly podchyceny a byl jim umožněn rozvoj, a to jak finanční podporou, tak příležitostí studovat na uměleckých školách. Celková částka udělených podpor činila zhruba milion korun, z toho mělo být vypláceno měsíčně 1000 K deseti stipendistům po dobu tří let. Jiným vítězům měly být dány jednorázové finanční podpory, umožněn nákup např. hudebních nástrojů, návštěvy divadel a výstav. Vedení české mládeže přispívá touto akcí k prospěchu umění a k utužení duchovní a mravní jednoty české národní pospolitosti. Vítězné práce byly vystaveny v síních Myslbeka Na Příkopě.[40]

Druhý den byl vyhrazen pro nejmladší svěřence Kuratoria, tedy chlapce 10 – 14 let. Do Velkého sálu Lucerny přišli chlapci i děvčata, rodiče a pozvaní hosté. Program večera se jmenoval Chlapci na svém místě. Fr. Teuner promluvil o důrazu na výchovu chlapců ke kamarádství a k vědomí pospolitosti. Programu se zúčastnilo přibližně tři sta chlapců.

Letní hry mládeže - sportovní část Týdne mládeže – odstartovaly 30. června 1944 rozjížďkami veslařů na Vltavě. Projev držel prof. Zdeněk Sláma – vrchní vedoucí Letních her. Všichni soutěžící složili slib: „Slibuji, že budu čestně a rytířsky bojovat tak, jak to odpovídá duchu mladé Evropy.“ [41] K vidění byly i další sporty: lukostřelba, fotbal, házená, veslování, lehká atletika, plavání, volejbal, vodní polo, rugby. Sportovní část Týdne mládeže vyvrcholila v neděli 9. července 1944 slavnostním Dnem mládeže na Strahově. K přítomným promluvili Fr. Teuner a E. Moravec.[42]

[36] AMV 301-96-2, str. 111.
[37] AMV 301-96-1, str. 21 a 23.
[38] AMV 301-96-1, str. 105, výpověď Eduarda Chalupy dne 30. července 1946 na MV v Praze.
[39] AMV 39 – 68, str. 5 - 7., projev Fr. Teunera u příležitosti slavnostního zahájení Dnů mládeže dne 1. Července 1944 na Karlštejně.
[40] AMV 39 68, str. 8 – 10.
[41] AMV 39 – 68, str. 45.
[42] AMV 39 – 68, str. 107.

Spolupracovníci VOS dostávali za úkol konat kulturně politický dozor při všech kulturních, divadelních, zábavných a jiných podnicích, stejně jako v biografech.[43] Hlavní pověřenec VOS ukládal pracovníkům, aby spolupracovali s pracovníky Kuratoria např. při oslavách 120. výročí narození a 60. výročí úmrtí Bedřicha Smetany, při oslavách pátého výročí zřízení protektorátu Čechy a Morava.[44] Hlavní pověřenec VOS vždy zdůrazňoval, že by měli mít všichni na paměti společný cíl a chovat se k sobě kamarádsky a důstojně.

## 4. Závěr

Zásadní změna v otázce „převýchovy" české mládeže nastala po příchodu Reinharda Heydricha do protektorátu. Iniciativa přišla také od českých kolaborantů.[45] Mezi nejagilnější patřili Emanuel Moravec a František Teuner. Stanuli v čele dvou organizací, které si vytkly za cíl vštípit českému obyvatelstvu myšlenky nacionálního socialismu. VOS pracovala především s dorostem a dospělými, Kuratorium pak s mládeží od deseti do osmnácti let. Obě organizace pořádaly celou řadu akcí: přednášky, kurzy, kulturní podniky (divadlo, film, hudba), sportovní soutěže a závody, velké akce jako Dny mládeže a Umění všem. Pracovníci VOS a Kuratoria museli při organizování úzce spolupracovat. Obě organizace vydávaly své tiskoviny. Do svých řad se snažily získat hlavně učitele, úředníky a rolníky.

[43] AMV 44-132/2, str. 50.
[44] AMV 44/144, str. 5, 6, 27.
[45] PASÁK, T.: *Český fašismus a kolaborace*. Práh Praha 1999, ISBN 80-7252-017-2, str. 351.

# I. PŘÍLOHA

Emanuel Moravec, vlevo v uniformě Kuratoria pro výchovu mládeže. NA, čerpáno z 39-1/59, str. neoznačena.

Vpravo nahoře - SS- Sturmbannführer Martin Paul Wolf mluví k účastníkům kurzu, Luhačovice. Vlevo dole - pohled na účastníky, čtvrtý zprava Emanuel Moravec. AMV 44/167, str. neoznačena.

**Seznam zdrojů**


1. DOLEŽAL, J.: *Česká kultura za protektorátu : Školství, písemnictví, kinematografie. Praha 1996.*
2. PASÁK, T.: *Soupis legálních novin, časopisů a úředních věstníků v českých zemích z let 1939 – 1945*, Univerzita Karlova Praha 1980. (60-020-79).
3. PASÁK, T.: *Český fašismus a kolaborace*. Práh Praha 1999, ISBN 80-7252-017-2.
4. Archiv ministerstva vnitra v Praze (AMV)
5. Národní archiv v Praze (NA)


**Kontakt:**


Mgr. Věra Zelenková
Katedra českého jazyka a literatury,
Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň (Sedláčkova 38, 306 14)
Tel.: 731 14 65 48
mail: verekzel@seznam.cz

# SEVERAL COMMENTS ON THE RELATION BETWEEN THE MUSIC THEORY ANALYSIS AND ZICH´S THEORY OF INTERPRETATION

**(focused on selecting the expression means in the interpretation of Pilsen region folk song adaptations for voice and piano by Oldřich Blecha)**

*Jiří Bezděk, Romana Feiferlíková*

**Abstract**

For a modern approach to the interpretation of classical music, it is necessary to compile the findings of music theory analysis; we apply them in the spirit of the scientific theory of interpretation. The author of the foundations of this modern musical science branch is Jaroslav Zich (Chapters and Studies on Musical Aesthetics, 1975). Even today, however, traditionalist, intuitive and vulgarly constructivist approaches to interpretation are accepted. Conservatories and art academies should link the compositional aspects of music to those of its interpretation. Students may learn the methodologically correct way of preparing the concept of their performance through the study of traditional adaptations of Czech folk songs, as shown on the examples from the inheritance of Oldrich Blecha - *Až ty pudeš k nám, Černejte se černý višně, Hej šup, šup a Svět měsíčku.*

***Key words:*** *interpretation, concept, folk song*

Performing artists may choose the means of their expression purely intuitively, purely rationally (in a constructivist way), or combine both approaches – the intuitive choice of individual elements of the musical performance is then complemented by the selection controlled by rational processes based on a scientifically conceived theory of interpretation. The latter way belongs into the field of musical performing arts of the second half of the 20th century, whose guidelines are still valid. Modern musical science also helps here.

From the history of preference of performing art means we can conclude from which point the act of interpretation can be scientifically based. The turning point, in our opinion, is the publishing of Jaroslav Zich's "Kapitoly a studie z hudební estetiky (Chapters and Studies on Musical Aesthetics)", i.e. 1975[1]. Logically – a creative act belonging to performing art as which occurred prior to the origin of the scientific theory of interpretation must bear features of traditionalist, intuitive, or, perhaps, vulgarly constructivist approaches[2]. Perhaps those performers who were, at the same time, the composers of the performed pieces could look farther into how the aspect of composition influences the process of performance (in the narrow sense). - The present performers, who often favour purely intuitive creations as well as those who attempt to copy the outstanding performers of the past, often emphasize such elements in their performance that we, in these days, see as harmful for the composer's work (remember the long glisses between the sung notes appearing in the opera singing style in the era of Emmy Destinn, as well as over emphasizing the vibrato, which often even complicates identifying the pitch; in piano playing then emphasizing pointlessly furious tempos or pompous virtuosity of scale runs and arpeggios, etc.). However, as many musical performances, which are frequently medialized these days, prove the viability of these "traditionalists", "intuitionists", or "vulgar constructivists", we have to accept them. After all, a certain part of the audience still prefers the performer's excessive individualism to the

[1] Further see e.g. BEZDĚK J. Teorie interpretace ve vzdělávání sbormistrů. In *Cantus choralis: Mezinárodní sympozium o sborovém zpěvu*. 1. Ústí nad Labem : UJEP, 2010. p. 7. ISBN 978-80-7414-219-2.

[2] Further see Collective of authors, *Hudební věda II*. 1. edition Prague: SPN, 1988. Ch. 7

consideration of the composer's concept. Moreover, jazz, for example, would not be jazz if it did not present the improvisation capacities of the singer or instrumentalist.

In the field of classical music, the formal education in our conservatories and art academies prepares young performing artists by teaching them that the primary premise should be discovering the relation between the compositional and performance aspects of the given piece. Understanding the mentioned relation leads the young modern performing artist to present modestly the ideas of the composer. Does this always happen? Certainly not. One would say that it can happen only where the teacher's pedagogical invention and the student's perceptional capacity allow it. The following example provides a possible starting point for educating artists in the Czech environment towards practising performance concept preparation which builds on merging the music theory analysis of the piece with the application of the theory of interpretation: a tonal adaptation of a traditional Czech folk song, with a compositionally refined accompaniment. The selection of Czech folk songs from the Pilsen region by Oldrich Blecha may present very instructive and pedagogically effective material[3].

In terms of tonality, the tunes of the folk songs with the piano accompaniment by Oldrich Blecha show a stable perception of harmony, they are written solely in major keys. As for specific keys, the most frequent ones are *G major, F major, and C major*. We are, however, unable to identify, whether the songs were originally really sung in those keys, or were later recorded by O. Blecha, or Marie Blechová, in the keys easier to sing in.

The tonal range of the Pilsen region songs is in 30% of cases within a *perfect octave*, but ranges exceeding the octave by a *minor or major second, or a minor third* are not an exception.

The melodics does not lack subtle arching, although frequent duplications of so-called "*peak bars*" (i.e. the bars containing the highest notes of the tune) occur.

The most frequent intervals between subsequent notes range between a *second* and *fourth*, however *melodic leaps* occur frequently. The first and final notes of the tunes correspond to the tonal and harmonic specificity of Czech folk singing, *one third of all the tunes begin and two thirds of all songs end on the keynote of the respective scale.*[4]

The above mentioned points help in deciding which singing technique (at least to the minimum degree) is to be used performing these songs. We would like to review the main technical principles that should bring us to the ideal sound (the voice is balanced in all pitches and dynamic positions, properly formed, set, and sounding):

1. The sung tone must sound naturally, it should be based on the natural sound of the given voice.

2. The appropriate breathing technique – it is necessary to maintain a flexible inspiration position, not to accent breathing in any way, but work with the support of the abdomen (it is slightly toned and arched)[5]

---

[3] There is no doubt of the definiteness of expression and primary beauty of folk songs. Moreover, the traditional Romanticist adaptations (often marginalized these days) by Malát, Blecha, and other composers can be easily performed using the elementary methodology of Zich's interpretation theory. The more recent adaptations (such as by Martinů) require also more complex application of Zich's principles. Therefore, we consider Oldřich Blecha a good choice for the beginning.

[4] FEIFERLÍKOVÁ. R. *Oldřich Blecha a lidová píseň Plzeňska*. PF UP Olomouc, 2008, 320 pages

[5] e.g. before high notes, before accented notes, before the ending of a phrase, and in large upward leaps in pitch

3. Creating the tone with the feeling of "slimness", in the downward direction, and from one single place[6]
4. Creating each tone against the support of the reflecting plane of the diaphragm
5. Directing the formed tone against the hard palate
6. Maintaining the feeling of opening the head cavities (with the help of the "yawning feeling")
7. Finding a natural and comfortable shape of the mouth during vowel articulation.[7]
8. Clear vowel pronunciation without any pressure, done energetically.[8]
9. The lower jaw is relaxed, without any tension, not exceedingly open.[9]

Some examples of Blecha's Pilsen region folk songs adaptations with comments on specific links the between music theory analysis and the application of the theory of interpretation (the music sheets are presented at the end of each passage):

**Až ty pudeš k nám** (On Your Way to Us)

*Music theory criteria for selecting the interpretation concept (selecting the tempo)*

The presented song is of grave tempo which does not change substantially. It grows from the fundamental quarter beat[10], whose absolute speed prevents performing the song so slowly that the listener would re-assess the beat as the eighth-based beat. The eighth-based beat, however, shall find its importance within the kinetic pace of the piece in the secondary sections.

Based on the author's prescription, the only apparent tempo variation is done by the accompanying piano in the harmonically enlivening episode (bar 17), and in the final coda (the last four bars of the piece).[11] Both formal complements are so close to the tune in terms of motif, that their modified disproportional tempo shift towards a slightly faster tempo does not disturb the overall compactness of the piece. The relevance of the detailed view of the harmonic aspect of the observed secondary sections is in accenting the finding that the importance of the eighth-based beat in the overall composition of the structure of the sections increases. This, according to Tichý's "Úvod do hudební kinetiky (The Introduction to Music Kinetics)" forms a new, important level of the adaptation's metro-rhythmic organization[12]. It is especially the coda, where we can assume that its first two bars represent a kinetic

---

6 In our singing lessons we try to encourage the students to perceive themselves, to find a specific point in the face – on the upper lip, root of the nose, or upper teeth, where they would then localize the pronunciation of the sung vowels.

7 e.g perceiving the width between the upper canine teeth in case the vowel "*a*" would "sink"

8 in cooperation with the root of the tongue or with the use of the perception of the full area of the tongue

9 especially in the middle range of the voice

10 Based on the beat set from the beginning of the piece.

11 It is interesting that here, Blecha does not use the term outro. We may think, that he considered outro a higher, more independent unit. Here, the final unit is just a phrase.

12 TICHÝ, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky*. 1st edition Prague: HAMU, 1994. ISBN 80-85467-07-0. Ch. IV

organization of a finer structure, where the eighths are crucial[13]. The pianist thus selects a faster tempo, considering the harmonic passage in the eighths. This also presents limits to the possible choices. The rich harmony with a touch of chromatics encourages the pianist to express its tensions. Therefore, the richer agogic activity occurring here is not surprising.

The piano episode of the analysed song shows features of a short episode especially in its rich harmonic movement, realized by frequent progressions in sixteenths and eighths. Our attention is attracted especially by the multiple chromatized progression which forms the first inversion of the D major chord over the $B^b$ bass in the third bar of the episode. The author returns us into the original melody and accompaniment through the dominant $B^b7$ chord.

The harmonisation of the coda is also done in the eighth values, here it is enriched by the extra-tonal seventh chord on the seventh degree played in the third eighth of the second beat, as a preparation for the coming root position chord on the second degree.

The tempo of the adaptation of "Až ty pudeš k nám" is determined by the pianist in the intro. The performance of the piece does not relate to the above mentioned findings concerning the episode and the coda. Note, however, the similarity of the structure of the introduction. After all – also the singing accompaniment is of polyphonic character. Nevertheless, the eighths are not crucial for organizing the rhythm and tempo here, either.

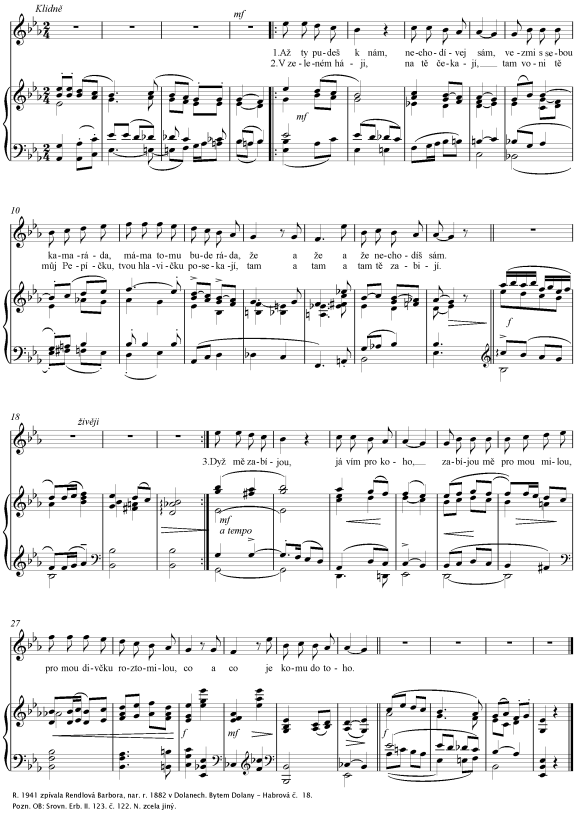
The tempo changes on the timeline:

| bar No: | section | tempo |
|---|---|---|
| 1-4[14] | **introduction** | setting the general tempo |
| 5-16(a) | **small section "a"**<br>**(a period with an inserted central section)** | |
| 17-20 | **episode** | switching to a slightly faster tempo (disproportional to the original tempo) |
| 21-32 | **Small section "a´"**<br>**(a period with an inserted central section)** | returning to the original tempo |
| 33-36 | **coda (outro)** | switching to a slightly faster tempo (disproportional to the original tempo) |

[13] In the episode this may be supported by the sixteenths, forming binomials melodic elements. These then fit with their harmonic meaning into the organizing effect of the eighths.

[14] Excluding repetitions

Až ty pudeš k nám




R. 1941 zpívala Rendlová Barbora, nar. r. 1882 v Dolanech. Bytem Dolany – Habrová č. 18.
Pozn. OB: Srovn. Erb. II. 123. č. 122. N. zcela jiný.

## **Černejte se černý višně** (Darken Ye, Black Cherries) **(a "gown song")**[15]

*Music theory criteria for selecting the interpretation concept (local tempo variations)*

The presented song is linked to a social event that affects also the course of its performance (however stylized it may be). In its course, our attention is attracted especially by the variability of its tempo, whose changes are followed by ritardandos and returns to the original pace of the movement. The base of the sequence of tempo changes is probably the idea of a moving procession, stopping, or hurrying up when necessary. The extra-musical activity, however, cannot determine the level of the ritardando, nor how it is actually performed, it is but an explanation of the tempo variation which occurs in the piece.

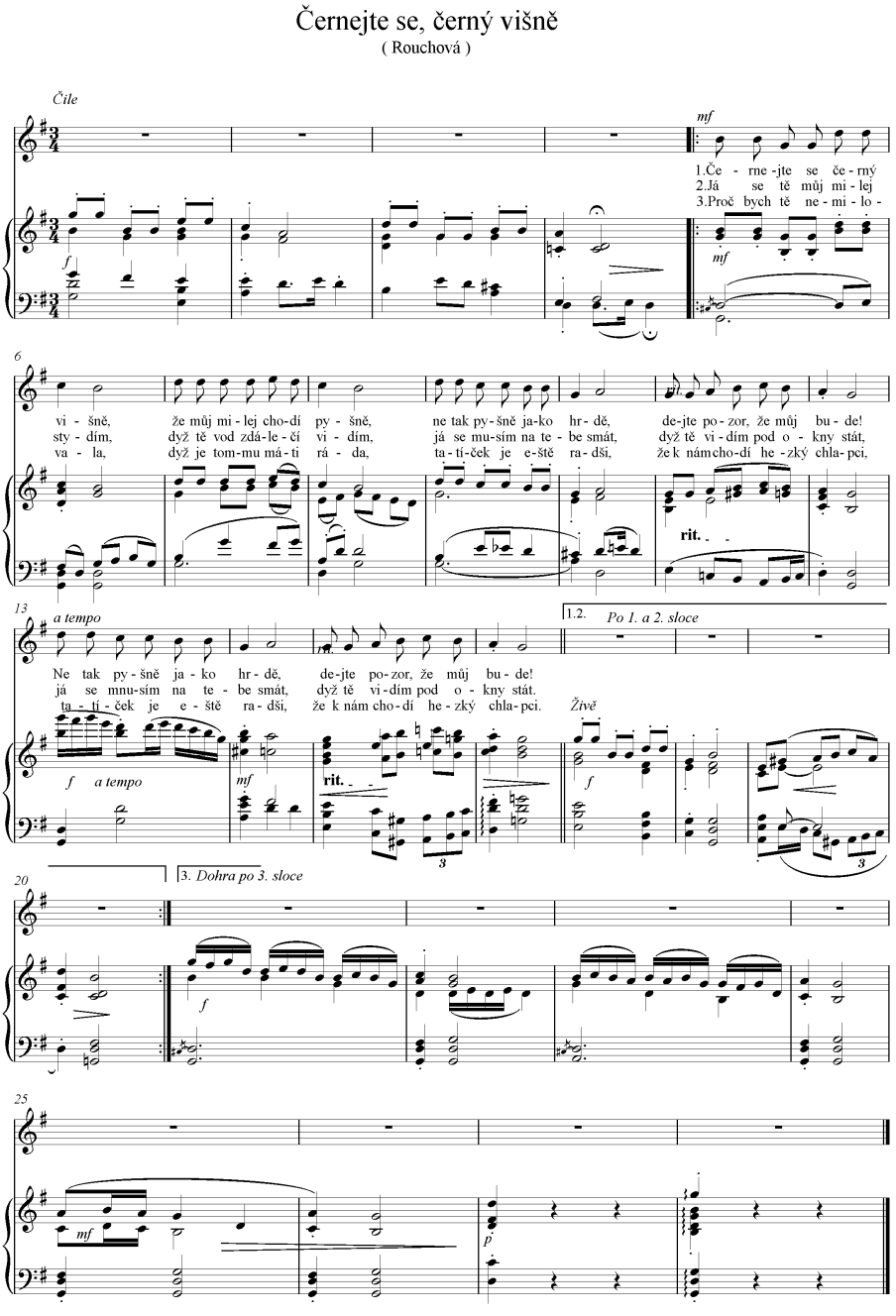
The specific progress of the tempo decelerations depends on their location within the adaptation of the song. Simple logic says that the ritardando in the middle of the song (bar11) does not bring the tempo to a full stop, as it would be an unjustified simulation of the ending

15 „It is a specific type of a wedding song, sung outdoors by the participants in the wedding when bringing the bride's trousseau from her parents' house to that of her groom. It was done either "a cappella" or with accompaniment. The elements of both the lyrics and the tune of such songs are related to this phase of the wedding ceremony. (Gown songs are linked to a very specific situation, nevertheless, some instability of this link may be expected as it is possible that many gown songs might have been sung also at other occasions, e.g. at Harvest Supper.)"

Translated from:
http://www.academia.edu/1105974/Rouchove_pisne_jako_soucast_svatebniho_ritualu_na_Plzensku_Strukturni_analyza_textu_In_Oznamuje_se_laskam_nasim_..._Sbornik_z_konference_konane_13._-_14._zari_2007_Pardubice_Vychodoceske_muzeum_v_Pardubicich_2007_pp._215-228

of the song. It is then obvious, that a greater tempo drop may appear only in the 3rd verse, especially in the conclusion of the singing part. It is also hinted by the octaves played by the piano, which, at the same time, supports a greater harmonic density of the observed bar 15.

The last 8 bars consist of a piano coda that accents movement in the sixteenths, and a sustained tonic chord. The tempo of the coda remains a question, as the composer does not present any requirements. The answer might be found in the motific structure of this final part. The sixteenth notes are elements of a variation of an important motif from the song intro, i.e. where there originally were only eighth, quarter, and half notes. This means that the sixteenths melodize it in finer outlines. Therefore, the performers expect that the tempo of the coda is not excessively fast, i.e. the sixteenths are to be presented melodically, not virtuously as a rapid sequence.




R. 1941 zpívala Hertinková Kateřina, roz. Suchá, nar. v r. 1874 v Chrástu. Bytem v tamtéž č. 173.
Pozn. OB : Erb. neuvádí. Na tuto melodii se zpívá ještě celá řada jiných textů.

**Hej šup, šup** (Hey, Chop-Chop)

*Music theory criteria for selecting the interpretation concept (the dynamics of the piece and the phrase)*

Even a short glimpse of the song sheet shows the importance of the dynamics and lyrics for capturing the song's humorous mood. The author chooses steep dynamic contrasts, mostly in four-bar intervals. The longest dynamically homogeneous section appears in the last eight-bar melody unit followed by a piano outro[16]. In order to facilitate understanding of the nature of the mentioned final part of the song, we have to note that its form is organized by a piano intro followed by a sixteen-bar unit consisting of 2 almost identical elements (there are minor differences in the piano part) with identical lyrics. This is followed by a four-bar phrase of a different melodic character, but identical tempo and tonal character, in order to bring the original melody of the original eight-bar unit back with a different, but equally mischievous lyrics.

The total number of bars in the song (i.e. excluding the intro and outro) is 28[17]. It is, however, perceived differently as higher metre organization – two-bar units – emerges because of the fast tempo enhanced by the melodic and rhythmic shaping of the section of the actual song (realized both in the vocal part and the piano accompaniment). The total number of metric units actually heard is thus 14. Therefore, in terms of form, we may consider the song to be an irregular period with an inserted central section, whose initial and final phrases correspond in their melodies, and partially the lyrics. According to the metric pulsation of the song, the dynamic levels may be structured the following way:

*the initial phrase (alpha; total 16 bars/8 two-bar units)*

| bars from-to/ | number of metric units | dynamic level |
|---|---|---|
| 5.-8. | 2 | ϕ |
| 9.-12. | 2 | π |
| 13.-16. | 2 | ϕ |
| 17.-20. | 2 | |

*the inserted central part (beta; total 4 bars/2 two-bar units)*

| | | |
|---|---|---|
| 21.-22. | 1 | ϕ |
| 23.-24. | 1 | π |

*the final phrase (alpha; total 8 bars/4 two-bar units)*

| | | |
|---|---|---|
| 25.-32. | 4 | ϕ |

The present overview also allows us to draw conclusions for interpretation:

1. the initial and final phrases complement dynamically

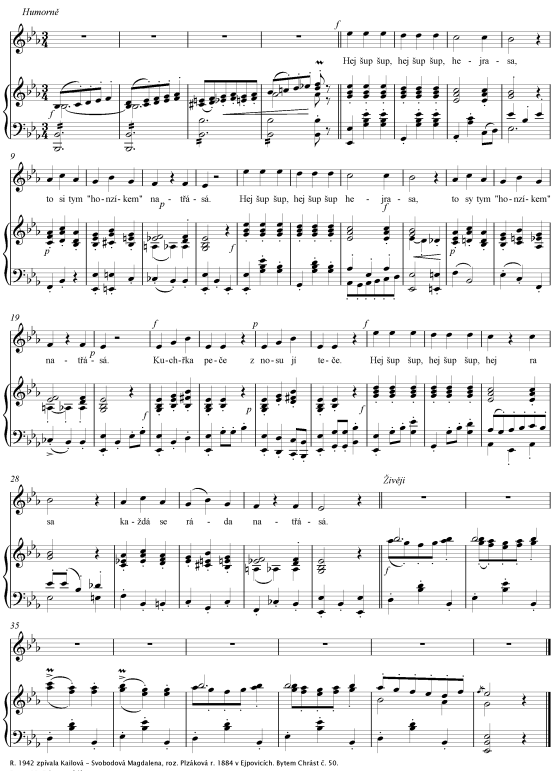
[16] Although both observed units are dynamically identical, they can not be joined together into one structural unit. Nevertheless, (considering the previous dynamic development) they show a certain degree of continuity.

[17] As a complement, we add 4 bars of piano intro, and 8 bars of outro in a slightly enlivened tempo (see the author's instruction).

2. the periodicity ϕ and π in the initial phrase strengthens its tectonic homogeneousness, therefore observing the terraced dynamic structure is an important performing task
3. the terraced dynamic changes in the inserted central part bring the sound of the central part closer to that of the initial phrase.

Thematically, the piano intro and outro are not related to the song. Nevertheless, it is possible to find a link between the two of them. Their rhythmic progression does not allow the occurrence of higher metric units so transparently, thus their tempos may be dictated rather by the aim to express the rhythmic pithiness of the written music. It is in the piano intro, where the only recorded local dynamic variation occurs – a crescendo which enhances the openness of the intro. The fact that the author does not prescribe any more variations does not mean that the individual pianos and fortes shall be absolutely identical in force. Considering that it is not possible to record the dynamics of a piece exactly, the dynamics creates only relations within the limits of the piece (and is therefore not a form-specific phenomenon), and considering that the mentioned dynamic levels are realized in various contexts of the lyrics and the piano part, we can rightly suppose that the performance will be spiced up with local dynamic variations (within the spirit of each dynamic level) even though there is no special written direction. The location and individual course of such non-prescribed dynamic variations shall also depend on e.g. which successive ϕ or π is being performed, not mentioning the ambient acoustic conditions.

Hej šup, šup




**Svět', měsíčku, svět'** (Shine, Moon, Shine!)

*Music theory criteria for selecting the interpretation concept (the dynamics of the phrase)*

The song "Svět, měsíčku, svět" is in a major key. Thus, it belongs to the prevalent type of Czech songs, as these are mostly based on this tonal environment. Its message is lyrical, and relates to the romantic themes of evening dates.

The author only prescribes one dynamic instruction for the vocal – $\mu\phi$ in the beginning of the singing part. However, within this dynamic level, nuances will certainly occur. The structure of this inner dynamic life will be derived from the course of the individual melodic elements[18] of the song. These are two-bar units. Note the rising tendency of the highest notes of the melodic elements from the first to the third one (i.e. bars 5 to 10), then the pitch of the highest notes of the subsequent melodic elements gradually drops (see bars 11 to 14).

The character of the environment where the pitch of the highest notes of the melodic elements rises and drops shall also determine the dynamics. The melodic ascent will be complemented with a gradual volume increase, the descent (especially in the last four bars of the melody) with a gradual decrease[19]. This means that the dynamic envelope shall gradually rise to the highest melodic element which comes immediately after the repetition. Let us explore the mentioned melodic element closer. It is the only element consisting purely of the notes of the chord arpeggio while the progressions contained in the other elements include one interval of a second (within the harmony). The dynamic culmination is supported also by other factors, e.g. the fact that it contains the highest number of repeated notes. The composer draws attention to the melodic element following the repetition also by the piano part – in its harmonisation, we find the highest concentration of chromatics.

The subsequent melodic element, which contains the last two bars of the song, is then one step lower in volume. This phrase includes the largest interval of the song – a perfect fifth (the dynamically weaker elements – in the initial phrase of the song and in its end – mostly use seconds).

The documented dynamic process derived from the melodic and harmonic progression of the adaptation does not proceed purely in terraces, but rather in subtle dynamic arcs (more detail is hinted in the piano part in the measures immediately after the repetition). The fact that no other dynamic level is prescribed (e.g. $\pi$ or $\phi$), also limits the amount of performed local dynamic variation.

**References**


1. BEZDĚK J. Teorie interpretace ve vzdělávání sbormistrů. In *Cantus choralis : Mezinárodní sympozium o sborovém zpěvu*. 1. Ústí nad Labem : UJEP, 2010. s. 7. ISBN 978-80-7414-219-2.
2. FEIFERLÍKOVÁ. R. *Oldřich Blecha a lidová píseň Plzeňska*. PF UP Olomouc, 2008, 320 pages

   JANEČEK, Karel. *Melodika*. 1st edition, Prague: Stát. nakl. krasné lit., hudby a uměni, 1956.
4. KOLEKTIV. *Hudební věda II*. 1st edition, Prague: SPN, 1988.
5. TICHÝ, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky.* 1st edition. Prague. HAMU, 1994.


[18] Melodic element – the smallest metric element of composition, mostly consisting of 2 or 3 bars. The term is a translation of "melodický článek" as defined by Karel Janeček in his "Melodika (Melodics) (JANEČEK, Karel. *Melodika*. 1st edition, Prague: Stát. nakl. krásné lit., hudby a umění, 1956. p.21)

[19] Both performers contribute to the dynamic changes.

ISBN 80-85467-07-0
6. ZICH, Jaroslav. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. 1st edition, Prague: Supraphon, 1975.
7. MAREK, Jaroslav a Andrej KUCHARSKÝ. *Krásný zpěv naší doby: Přirozená pěvecká technika pro školu, umění i denní život (příručka pro studenty a učitele zpěvu)*. 1st edition, Munich - Prague: UK Praha, 1994. ISBN 80-85767-60-1.
8. http://www.academia.edu/1105974/Rouchove_pisne_jako_soucast_svatebniho_ritualu_na_Plzensku_Strukturni_analyza_textu_In_Oznamuje_se_laskam_nasim_..._Sbornik_z_konference_konane_13._-_14._zari_2007_Pardubice_Vychodoceske_muzeum_v_Pardubicich _2007_pp._215-228
9. Pozůstalost Oldřicha Blechy. Notový materiál Národopisné muzeum Plzeňska. NMP O. Blecha 74564 -74572

**Research plan, project**
The paper was created within the grant „*Lidová píseň Plzeňska pro zpěv a klavír v úpravě Oldřicha Blechy (Pilsen region folk song adaptations for voice and piano by Oldrich Blecha)“* of *Nadační fond pro kulturní aktivity občanů města Plzně* foundation, 2012

**Contact**
Doc. MgA. et Mgr. Jiří Bezděk, Ph.D.
University of West Bohemia in Pilsen, Faculty of pedagogy
Jungmannova 1, 301 00 Plzeň
Phone: 606 665 102
email: bezdek@khk.zcu.cz

# PERSPEKTIVY A KONCEPCE PŘÍRODOVĚDNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

# PERSPECTIVE AND THE CONCEPT OF SCIENCE EDUCATION

*Jindřiška Svobodová*

**Abstrakt**

Příspěvek se zabývá přírodovědnou gramotností v běžné výuce. Na základě výsledků referovaných šetření upozorňuje na některé možnosti, které se potenciálně nabízejí pro rozvíjení dovedností v oblasti základů vědeckého myšlení.

***Klíčová slova:*** *přírodovědná gramotnost, kultura a přírodní vědy, rozvoj učitelů*

**Abstract**

This paper deals with teaching ideas improving scientific literacy. It presents the findings of an expert survey, which show some of the opportunities for the development of skills in scientific thinking.

***Key words:*** *science literacy, culture and science, teacher professional development*

## 1 ÚVOD

Přírodovědné disciplíny spolu s matematikou, technikou a moderními technologiemi představují základnu pro úsilí o vědecké poznání okolního světa. Přírodovědné vzdělávání má zprostředkovat žákům vybrané poznatky a naučit je řadě dovedností. Výběr toho základního z fyziky, chemie, biologie, geografie a ekologie respektuje určitou tradici a rovněž názor autorit na to, jaké věci mohou být potřebné pro život jedince v dané době. Pro mnohé žáky je tato školní „přírodověda“ jediným způsobem, jak se vlastně o tom, jak pracuje věda, dovědí.

Dokáže škola připravit žáky na to, že jednou budou komunikovat, jednat a spolurozhodovat také o přírodovědných problémech a návrzích na jejich řešení? Existuje v rámci výuky diskuse o přírodovědných tématech? A je tato diskuse argumentačně na výši, a jaké znalosti a dovednosti jsou nezbytné, aby byla? Často jsme svědky toho, že nedostatky v chápání přírodovědných pojmů, neochota naslouchat protistraně, argumentační chyby, uchylování se k zostuzení protinázoru, výrazně ztěžují, až zcela znemožňují racionální rozpravu o jakémkoli lidském problému s „přírodou“. Debaty například o vztahu člověka k jeho životnímu prostředí tak končívají fiaskem nebo vyzní do ztracena; nejsou to rozpravy, nýbrž konfrontace neslučitelných stanovisek. Propojení mezi vědeckými poznatky a každodenním rozhodováním člověka se dnes stává důležité nejen pro osobní život. Etika ve vztahu k přírodě je celým komplexem problémů a odpověď na otázku, proč brát morální ohledy na přírodu, má nakonec více řešení, stejně jako rovnice kořenů.

Domnívám se, že kurikulární reformě se podařilo za poslední roky vnést do povědomí učitelů a veřejnosti nově koncipované obecnější cíle vzdělávání. Tyto explicitně zformulované cíle kladou důraz na osobnostní rozvoj žáka prostřednictvím kultivace jeho „kompetencí“. Tato inovace rozvířila a zprůhlednila zaběhnutou rutinu edukace.

V minulosti důraz na osvojování učebního obsahu přírodovědy a její vědecké struktury vedl u mnoha žáků pouze k encyklopedismu a nechuti zajímat se o věci nad rámec bezprostřední nutnosti. Z průzkumu oblíbenosti předmětů prováděných před více než dvaceti lety na desítkách českých škol vyplynulo, že žáci považovali přírodní vědy (zejména fyziku) za

nezajímavé a těžké předměty, i když měli tehdy velmi dobré výsledky v mezinárodních testech i přírodovědných a matematických soutěžích.

Na druhé straně zůstává otázkou, zda alternativní přístup - osvojování látky hlavně prostřednictvím vlastní aktivní činnosti žáka, je v rozsahu toho, co dnes žák má znát a jaké možnosti jej ovlivnit má běžný učitel je realistický.

# 2 PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST

Úkol zajistit gramotnost občana je tradičně svěřován škole. Přírodovědná gramotnost je pojem, s nímž se setkáváme často v souvislosti s výsledky mezinárodního porovnávání školních výsledků žáků ve výzkumech PISA (Program for International Student Assessment) v médiích. Výsledky mezinárodně srovnávacích výzkumů úrovně vzdělávání, jako jsou PISA, TIMSS,vzbuzují velkou pozornost veřejnosti.

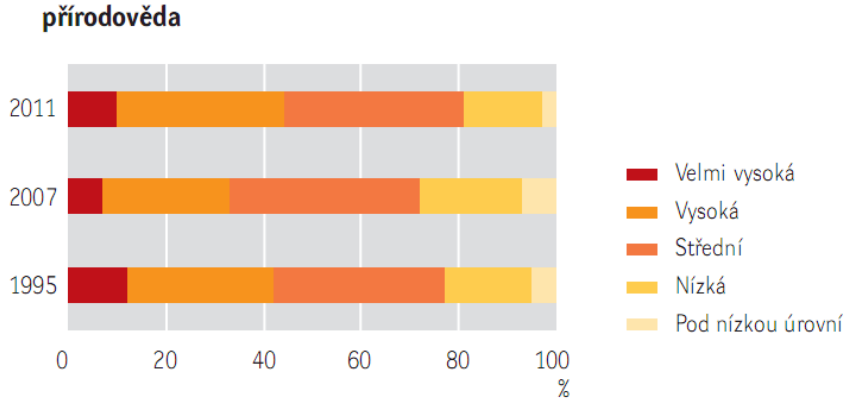
Přírodovědná gramotnost bývá uváděna jako více či méně úplný výčet toho, co vše člověk potřebuje, aby porozuměl přírodním vlivům na jeho život, aby dokázal vysvětlit základní přírodní jevy ve svém okolí, aby znal pojmy, zákony a metody přírodních věd, aby uměl pracovat s grafy, tabulkami, schématy, mapami, a nakonec byl schopen vytvářet si vlastní úsudek o věrohodnosti poznatků.

Výše zmíněné mezinárodní testy z „ přírodovědy“ hodnotí dosažení určitých kompetencí. Ověřují, do jaké míry žáci jsou schopni poznatky aplikovat ve známých či neznámých souvislostech.

Domnívám se, že řadu výstupů a dovedností z „přírodověd“ nelze postihnout testováním, že hodnocení vyžaduje poněkud jiné formy zkoušení, ať už strukturované pozorování práce žáků, praktickou zkoušku nebo hodnocení na základě žákem systematicky vedeného portfolia. Testy, byť profesionálně připravené, představují efektivní způsob, jak v krátkém čase získat rychlý odhad o tom, jak si naše děti vedou v testovaných položkách ve srovnání s jinými dětmi. Je otázkou, zda mají silnou výpovědní hodnotu směrem k „přírodovědě“ jako takové.

Koncem roku 2012 zveřejnila Česká školní inspekce výsledky mezinárodních šetření úrovně gramotnosti žáků. Zpráva [5] shrnuje výsledky 25 zemí (země EU, členské země OECD a Rusko), které se zapojily jak do šetření PIRLS 2011, tak do šetření TIMSS 2011.

V přírodovědě se mezi roky 1995-2007 čeští žáci významně zhoršili. Mezi roky 2007 a 2011 pozorujeme zlepšení a to nejvyšší ze sledovaných zemí. Důležité také je, že se u nás snížil podíl žáků, kteří dosahují v přírodovědě nejslabších výsledků.




**Obr. 1 Vývoj úrovně přírodovědných výsledků českých dětí [http://www.csicr.cz]**

V přírodovědě byly sledovány oblasti učiva: živá příroda, neživá příroda, nauka o Zemi. Čeští žáci byli relativně úspěšnější při řešení úloh z okruhu živá příroda, naopak relativně méně úspěšní v úlohách z tematického okruhu neživá příroda. Z okruhů dovedností si vedli relativně lépe při prokazování znalostí a naopak hůře v uvažování. Takže se zdá, že toho současní žáci umějí obecně víc než před třemi roky. Zda je tento lepší výsledek dosažen kvůli kurikulární reformě (přechodu k výuce podle ŠVP), zatím nelze jednoznačně říci, snad jen to, že jistě ničemu neuškodila.

# 3 A VŠE ZAČÍNÁ U UČITELŮ SAMOTNÝCH

Vzdělávání učitelů, ať již jako studentů nebo formou dalšího vzdělávání, představuje hlavní pojítko mezi teorií a praxí výuky. Vše se děje za pochodu, neboť jak teorie, tak praxe se zvolna mění. Předávání myšlenek o tom, co a jak by se mělo vyučovat, probíhá na univerzitní půdě nepřetržitě. Univerzitní docenti a profesoři mají své odborné přírodovědné kvalifikace, v nichž se cítí doma, jejich praktické vystupování se pedagogickými zásadami vědomě příliš neřídí. Přesto bývají velmi inspirativními lektory ve svých odborných kurzech (na rozdíl od učitele na ZŠ nebo SŠ pracují s vybranými, motivovanými a dospělými lidmi).

Spojitost mezi odbornými přírodovědnými znalostmi a dovednostmi učitelů a jejich pojetím výuky a z toho plynoucími důsledky pro žáky prokazuje řada studií [2],[3]. Odborně připravení učitelé jsou schopni přetavit učivo do podoby sdělitelné žákům, poku jsou i pedagogicky na výši dokážou vytvářet situace, které žákům pomáhají k mentálnímu uchopení úkolů, které mají řešit. Žák k poznání dochází postupně a je mírně kontraproduktivní žádat po něm, aby vymazal zcela minulé zkušenosti, aniž by je schopen nahradit správným konceptem, jen tím, že učiteli věří. Dobrý učitel analyzuje prekoncepty žáků a tomu přizpůsobuje výklad. Při tomto běhu na dlouhé trati představují experimentální i myšlenkové aktivity úžasný dopink. Prakticky každý přírodovědný předmět se může svým pojetím stát občas pro žáka malou výzkumnou oblastí, kde lze realizovat otevřené bádání. Pro mladší školní věk existuje již v tomto duchu řada metodických materiálů. Pro starší žáky a středoškoláky zatím ucelený materiál chybí. Každý učitel bere v úvahu přirozené představy žáka a

Výuka aktivnějšího pojetí přírodovědy vyžaduje smělé učitele. Způsob výuky, který má dnes reformní „zelenou“, dokáže představit dětem přírodní vědy jako významnou součást kultury a obstojí v jakékoli diskusi o užitečnosti „přírodověd“ v rámci všeobecného vzdělání i pro ty, kteří se připravují na jiné odbornosti. Vyučování směřuje k tomu, aby žáci si vyzkoušeli, co v přírodních vědách znamená analyzovat problém, učili se logicky uvažovat a klást (si) smysluplné otázky o okolním světě, rozlišovat adekvátnost argumentů a chápali zdůvodněnou omezenost přírodovědných termínů.

Metodologie vědecké práce je obsažena v programech učitelství přírodovědných předmětů, byť explicitně vyjádřena bývá málokdy, většinou se skrývá za přípravou na diplomovou práci. Stálo by za úvahu, zda tuto „Popelku“ nevyvést mezi ostatní urozené předměty již od počátku učitelského studia. Poznávání toho „jak pracuje věda“ spolu s řadou aktivizujících a experimentálních činností by mohlo být součástí vzdělávání všech učitelů.

# 4 EXPERIMENT

Badatelsky orientované vyučování (IBSE - Inquiry based science education) představuje slibný směr [4], který reaguje na přemíru informací, obtížnost a vysokou míru abstrakce pro běžného žáka. Navrhuje uspořádat výuku tak, aby žák více přemýšlel o způsobech práce než vstřebával objem poznatků, které nedokáže zasadit do užitečného kontextu.

Připravit takto konkrétní učební látku ovšem znamená pro učitele balancovat mezi otevřenou a strukturovanou formou výuky. Nároky na přípravu na hodinu se zvyšují tím více, čím otevřenější formu učitel zvolí. Časová dotace hodin přírodověd nebývá velká a dobrý plán badatelsky pojaté hodiny je 3/4 úspěchu.

Samo bádání – „výzkumný problém“ je pro výukové účely vhodné upořádat tak, aby žáci sami dokázali k probírané látce vznášet dotazy. Učitel dotazy usměrňuje tak, aby představovaly základ hypotézy. Žák hypotézu sestavuje na základě osobní zkušenosti nebo na základě teoretického vědeckého předpokladu, který zná. Hypotézami žák postupně "rozmění na drobné" zkoumaný větší obnos - zkoumaný problém. Hypotézy jsou pak experimentem prověřovány. Je zřejmé, že k takovému postupu se nehodí každé téma.

Eastwell (2009), Stuchlíková (2010), Trna (2012)[3], [7] rozlišují čtyři základní podoby IBSE bádání:
(I) konfirmační - potvrzující bádání – otázka i postup jsou studentům poskytnuty, výsledky jsou známy, jde o to je vlastní praxí ověřit to, co říká autorita (učebnice, učitel)
(II) strukturované bádání – otázku i postup sdělí učitel, studenti na základě jeho pokynů formulují vysvětlení studovaného jevu,
(III) nasměrované bádání – učitel dává výzkumnou otázku, studenti sami vytvářejí metodický postup a realizují jej,
(IV) otevřené bádání – studenti jsou konfrontování s jevem a sami si kladou otázku, promýšlejí postup, provádějí výzkum a formulují výsledky.

Z uvedeného rozdělení je zřejmé, že lze očekávat pro jednotlivé věkové skupiny a pro aplikaci na konkrétní učivo řadu zádrhelů. Jako nevýhody IBSE bývají zmiňovány: vysoká časová náročnost na jedno téma, rozsáhlejší příprava, zpomalení výukového tempa, problematické hodnocení výkonu žáka, možná jednostrannost, nesystematičnost výuky, nerovnoměrnost zapojení žáků. Mnohé z nevýhod lze eliminovat organizačními opatřeními a dohodou s kolegy. Důležité zůstává, že žáci postupně získávají zkušenost a podněty na základě dosažených výsledků, je v nich vyvolána potřeba třídění informací a kritičnosti.

Nakonec se zmíním o tzv. myšlenkových experimentech, které představují pro mnohé žáky zajímavou intelektuální výzvu. Myšlenkové experimenty jsou ukázkou, jak využít lidskou představivost ke zkoumání podstaty věcí. Myšlenkové experimenty jsou sdělovány formou příběhu nebo vyprávění. Jsou to úvahy vycházející z jasně zavedených předpokladů. Užívají se jako teoretický mezikrok v případech, kdy je realizace experimentu nemožná nebo není nutná. Intelektuální činnost žáků, která počítá s lidskou představivostí, je předmětem kvalitativních úloh. Myšlenkový experiment je úplnější v tom, že se nebrání výpočtům. Nejjednodušší myšlenkový experiment může být položen otázkou, např. Jak se zvýší hladina vody v Tichém oceánu, když se do něj vstoupí všichni lidé na světě?

Myšlenkové experimenty tvoří část pokladnice vědy. Již Galileo, který si uvědomil, že stav klidu a rovnoměrného přímočarého pohybu je nerozlišitelný, sám navrhl myšlenkový experiment – uzavřenou lodní kabinu bez oken, která se pohybuje rovnoměrným přímočarým pohybem po klidném moři. Dokázal, že žádným (mechanickým) pokusem nelze rozlišit, zda se soustava pohybuje či je v klidu. Tím de facto zavedl pojem vztažné soustavy a také tzv. setrvačnosti.

Úžasné myšlenkové experimenty stály při zrodu kosmonautiky. V této souvislosti je potřeba zdůraznit, že třeba K. Ciolkovskij, otec kosmonautiky, za celý svůj život neuskutečnil jediný pokus s vypuštěním rakety a celé jeho rozsáhlé dílo je vedeno teoretickými úvahami připomínajícími myšlenkový experiment. Zajímavé je, že ve svých kresbách zařízení i podmínek vesmírného letu vystihl, to co se pak skutečně pozorovalo. Jeho popis podmínek

stavu beztíže byl prvními sovětskými kosmonauty Gagarinem a Titovem ohodnocen jako naprosto shodný s tím, co sami prožívali na oběžné dráze při reálném letu.

# 5 ZÁVĚR

Z výše uvedeného rozboru je zřejmé, že podaří-li se v rozumné podobě dostat přírodovědné do výuky, budou žáci, ať už budou ve svých profesích dělat cokoliv, lépe připraveni pro život. Mezinárodní výzkumy a šetření žáků ukazují, kam si autority představují, že má školní přírodovědné vzdělávání směřovat. Idea je to hezká, otázkou zůstává, kdo a jak pomůže stávajícím pedagogům uvést do praxe takové změny, které by vedly k žádoucím posunům.

## Použitá literatura


1. Sandoval, W.A. Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations.Journal of the Learning Sciences, 12, 2003.
2. Sjoberg, S., Schreiner, C.: How do students perceive science and technology?, Science in School (1) 2006.
3. Papáček a kol.: Didaktika biologie v ČR010 a badatelsky orientované vyučování, Sborník příspěvků semináře PdF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2010.
4. Eastwell, P.: Inquiry learning: Elements of confusion and frustration. The American biology teacher, 71(5): 263-264, 2009.
5. Eurydice. Brussels : Eurydice, ISBN 978-92-79-06101-1, 2008.
6. Národní zpráva TIMSS (http://www.csicr.cz/getattachment/f80cafe7-4097-4bf5-a29f-8b25e150f2d9/narodni-zprava-TIMMS_2011_WEB.pdf) 2011.
7. Kekule M., Žák V.: Selected Attitudes of Students to Physics at School in the Czech Republic (http://www.scied.cz/) 2011.
8. TRNA, J. Taxonomy of Physics Experiments in Inquiry-Based Science Education. In WCPE-The Word Conference on Physics Education. 2012.


## Kontaktní údaje


RNDr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
email: svobodova@ped.muni.cz

# VARIABILITA HUDOBNÉHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE VÝVOJA UMELECKÉHO A UMELECKO-PEDAGOGICKÉHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V OBDOBÍ ROKOV 1918-2008

# VARIABILITY OF MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF ART AND PEDAGOGY EDUCATION IN SLOVAKIA FROM 1918 TO 2008

*Janka Kupková*

**Abstrakt**

Príspevok zameriava pozornosť na premeny a inovatívny pohyb v hudobnom vzdelávaní v kontexte umeleckého a umelecko-pedagogického školstva na Slovensku. Špecifiká jeho variability formuluje v jednotlivých článkoch (stupňoch) systémového reťazca umeleckého vzdelávania od fundamentálneho, až po vysokoškolský (univerzitný), pričom akcentuje aj výrazné míľniky v jeho vývoji, determinované kultúrno-spoločenskými faktormi.

***Klíčová slova:*** *hudobné vzdelávanie, umelecké školstvo, umelecko-pedagogické inštitúcie, nadanie, interpretácia, hudobná kompozícia, pedagogické a skladateľské osobnosti, integrácia, hudobno-dramatická produkcia*

**Abstract**

The paper focuses on the transformation and innovative efforts in music education in the context of art and art pedagogy education in Slovakia. Specific features of its variabilita are presented as part of individual stages (levels) of the art education system from its basic forms to the university level. Significant turning points in its history determined by cultural social factors are also discussed.

***Key words:*** *music education, art education, art pedagogy institutions, talent, interpretation, musical composition, significant teachers and composers, integration, music dramatic production*

## 1 ÚVOD

Nadaní ľudskí jedinci boli oddávna v optike pozornosti širšej verejnosti, ako aj odborníkov z rôznych vedeckých odvetví. Jedným zo širokého spektra nadaní, ktoré všestranne zušľachťujú ľudskú osobnosť, je aj nadanie hudobné, pričom k jeho špecifickému kultivovaniu a rozvíjaniu dochádzalo spočiatku v úzkej väzbe učiteľ – žiak na báze priameho odovzdávania muzikantských zručností a poznatkov prostredníctvom osobného kontaktu, neskôr na báze vzdelávacích inštitúcií. Prezentáciou vývoja umeleckého, respektíve hudobného školstva sa pokúsime formulovať vývinové trendy a ich diferencie v kontexte kultúrno-spoločenských zmien na Slovensku za obdobie deviatich decénií.

## 2 VÝVOJOVÉ PERIPETIE HUDOBNÉHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU PO ROKU 1918

Po vzniku 1. Československej republiky (1918) sa vytvorili nové podmienky pre rozvoj kultúry, ako aj pre oblasť hudobného vzdelávania. Ako uvádza T. Sedlický (1990, s. 142),

hudobné školstvo pred 1. svetovou vojnou len živorilo a súkromné hudobné školy, ktoré jestvovali, mohli navštevovať len deti z ekonomicky dobre situovaných rodín. Z podnetu pracovníkov Matice slovenskej a po valnom zhromaždení Hudobných stavov v Žiline (1919) sa ujala progresívna myšlienka založenia Hudobnej školy pre Slovensko s charakterom konzervatória, ktorú sa zásluhou zanietených pedagógov a organizátorov hudobného života podarilo zrealizovať (6. novembra 1919). O pár rokov neskôr (1922) došlo k rozdeleniu školy na oddelenie konzervatoriálne a hudobno-školské, pričom sa spočiatku zabezpečovala výučba v odbore inštrumentálnom, klavírnom a speváckom. Po zavedení dramatického odboru získala škola aj nový názov „Hudobná a dramatická akadémia pre Slovensko“, počas trvania prvej československej republiky však nedošlo k jej poštátneniu. Je potrebné zvýrazniť, že takmer všetci slovenskí skladatelia a výkonní umelci, pôsobiaci v kultúrnej sfére 20. storočia boli absolventmi tejto vzdelávacej inštitúcie, na ktorej vyučovali profesionálne pripravení pedagógovia.

Ďalšie hudobné školy na Slovensku v prvej polovici uplynulého storočia boli kvantitatívne veľmi skromne zastúpené i keď niektoré z nich preukazovali vysokú kvalitu (napr. Hudobná škola vo Zvolene, v Košiciach, v Nitre, v Prešove), čo bolo determinované aj faktom, že sa v nich pedagogicky i organizačne aktivizovali aj absolventi prestížnych umeleckých učilíšť (napr. L. Árvay v Žiline v r. 1927). Vyučovanie v hudobných školách sa sústreďovalo na hudobné odbory (hra na husle, klavír, sólový spev), pričom je treba pripomenúť, že sa v tomto období realizovalo aj súkromné vyučovanie hudby na rôznej úrovni.

Dôležitým míľnikom vo vývoji hudobného školstva na Slovensku bol rok 1941, kedy bola „Hudobná a dramatická akadémia v Bratislave“ poštátnená a získala aj nový názov „Štátne konzervatórium v Bratislave“. Je zrejmé, že tento počin mal pre Slovensko nesmierny národno-kultúrny význam, nakoľko došlo k podstatnému vzostupu záujmu nadaných mladých slovenských jedincov o štúdium hudby a spevu a zároveň sa vytvorili aj priaznivé predpoklady pre ďalší rozvoj hudobného školstva na slovenskom teritóriu. Odborné hudobné vzdelávanie sa uskutočňovalo v siedmich odboroch (inštrumentálny, klavírny, cirkevno-hudobný, kompozičný a dirigentský, spevácky a operný, dramatický a pedagogický). Pedagogický odbor bol štvorročný a hlavnými predmetmi bola hra na husle, klavír, organ, spev alebo vedenie zboru. Po úspešnom vykonaní povinných záverečných skúšok získali poslucháči absolutórium a absolventské vysvedčenie, pričom mohli napĺňať svoje učiteľské ambície na postupne sa rozrastajúcich hudobných školách.

Po roku 1945 je treba osobitne kvitovať významný kultúrny počin, ktorý predstavovalo založenie VŠMU a tiež vytvorenie pedagogických oddelení na niektorých hudobných školách (v r. 1951 Bratislava, Košice, Žilina). Vzdelávanie učiteľov hudby a spevu pre hudobné školy sa po roku 1948 realizovalo naďalej na hudobno-pedagogickom oddelení Štátneho konzervatória v Bratislave, pričom v zásade nedochádzalo k výrazným zmenám oproti predchádzajúcemu obdobiu, novum však prinieslo posilnenie pedagogických a metodických disciplín.

Vo výchove koncertných umelcov a skladateľov, ako aj v príprave učiteľov Konzervatórií sa stalo relevantným medzníkom založenie Vysokej školy múzických umení v Bratislave v roku 1949. Hudobný odbor, ktorý sa neskôr (po r. 1953) kreoval na samostatnú hudobnú fakultu, mal niekoľko katedier (pre skladbu a dirigovanie vokálne a inštrumentálne, pre inštrumentálnu reprodukciu, pre hudobnú teóriu). Na nich sa umelecky profilovali hudobníci, ktorí sa po absolutóriu aktívne podieľali na rozkvete hudobno-kultúrneho života a vzdelávacej sféry.

Etablovanie VŠMU v Bratislave si vyžiadalo reformný pohyb v oblasti edukácie na konzervatóriu, pričom na Slovensku postupne pôsobila už trojica škôl tohto typu (Bratislava,

Košice 1959, Žilina 1961). Dovtedajší rýdzo hudobný typ sa modifikoval v tom zmysle, že postupne pribúdali disciplíny všeobecnovzdelávacieho charakteru. Štátne konzervatórium sa kreovalo ako škola nadstavbového typu a jeho vývoj potvrdil závažnosť optimálnej symbiózy osobnosti a umeleckej inštitúcie.

Po poštátnení hudobných škôl na Slovensku (1951), ktoré znamenalo aj priaznivé predpoklady pre ich existenčné a hmotné zabezpečenie, značne vzrástla ich kvantita a nebývalý rozmach hudobného školstva bol príznačný aj pre obdobie po roku 1953. Hudobné školy sa po roku 1960 transformovali na Ľudové školy umenia, ktoré poskytovali vzdelávanie v rôznych umeleckých odboroch v dvoch študijných cykloch. Edukácia zahŕňala všetky sláčikové i dychové hudobné nástroje, taktiež sólový a zborový spev, no najväčšiu frekvenciu zaznamenávala hra na klavír, husle a akordeón. Ako konštatoval T. Sedlický (1990, s. 227) celková orientácia ĽŠU sa vo väčšine prípadov upriamovala len na dokonalé ovládanie nástroja po technickej stránke, menej však na svoje hlavné poslanie – rozvíjaním hudobnosti prebúdzať u žiakov lásku k hudobnému umeniu a vychovať tak stálych návštevníkov operných a koncertných podujatí.

Dôležitým míľnikom vo vývoji hudobného školstva na Slovensku bol rok 1980/81, kedy sa v nadväznosti na závažný dokument „Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy“ inovovala aj koncepcia Ľudových škôl umenia. Dôraz sa kládol na akceptovanie primeranosti obsahu učiva, jeho optimalizáciu i motiváciu vzdelávaných jedincov. V novej koncepcii zaujímala relevantnosť orientácia na oblasť ľudovej piesne a inovatívna pozornosť sa venovala sfére improvizácie. Prioritu vo zvolenom inštrumentári (okrem klavíra) mali nástroje, využívané v školských súboroch (napr. akordeón, gitara), zastúpené však boli aj dychové nástroje a sporadicky aj ľudové (cimbal). Posilnili sa tiež spevácke triedy, avšak spevácke zbory na pôde ĽŠU boli zriedkavosťou.

V samotnej organizácii konzervatórií nedošlo k podstatným zmenám a nepodarilo sa ani zrealizovať snahy o zavedenie samostatného odboru dirigovania, ako hlavného predmetu. Mladí, múzicky vzdelávaní adepti mohli konfrontovať svoju umeleckú pripravenosť i interpretačné kvality na každoročne organizovaných speváckych súťažiach M. Schneidra-Trnavského (Trnava) i interpretačných súťažiach študentov slovenských konzervatórií.

# 3 INOVATÍVNE TRENDY V HUDOBNOM ŠKOLSTVE NA SLOVENSKU PO ROKU 1989

Po zmene spoločensko-politických podmienok v roku 1989 výchovno-vzdelávacie inštitúcie zahŕňali nielen štátne školy, ale aj cirkevné a súkromné, pričom na Slovensku dochádzalo k uplatňovaniu inovatívnych vzdelávacích trendov.

Jedným z novátorských počinov bola aj aplikácia modelu základnej umeleckej školy s rozšíreným vyučovaním estetickej výchovy. Generoval na pôde ZUŠ v Spišskej Novej Vsi (1993) a neskôr sa adaptoval aj v iných slovenských mestách. Jeho filozofia i realizácia evokuje koreláciu s produkciou muzikálového žánru, akceptujúc atribúty invenčnosti, interpretačnej náročnosti, umeleckej zodpovednosti voči autorom artefaktu, voči publiku i spoluúčinkujúcim. Pozitívne vzdelávanie, uskutočňované na danej platforme našlo svoju adekvátnu odozvu aj v medzinárodnom hudobno-pedagogickom kontexte.

Ďalším pozitívnym impulzom bol rozvoj zborového spevu na báze niektorých základných umeleckých škôl, pričom dochádzalo aj k vzniku súkromných ZUŠ, orientovaných eminentne na tento hudobný žáner a jeho špičkovú interpretáciu. Z detských zborových telies, etablovaných na tejto platforme sa najviac presadil Bratislavský chlapčenský zbor (dirigentka M. Rovňáková), ktorý aj participáciou ma premiérach popredných európskych operných scén

potvrdil vysokú úroveň i optimálne vedenie zo strany zbormajsterky i hlasových pedagógov. Prienik tohto detského zborového telesa do slovenského i zahraničného hudobno-kultúrneho povedomia bol rezultátom dôslednej umeleckej prípravy, osobnej disciplíny i vzájomnej spolupatričnosti interpretujúcich vokalistov.

Podnetné stimuly saturoval aj úzky kontakt ZUŠ v niektorých slovenských mestách so svojimi rodákmi, pričom z ich popudu sa usporadúvali interpretačné prehliadky, súťaže a tvorivé dielne (napr. aktivita J. Pazderu v Žiline). Pre viaceré základné umelecké školy bolo príznačné intenzívne úsilie, koherentné s mimoriadnymi umeleckými aktivitami, ústiace v získaní čestného titulu pre svoju vzdelávaciu inštitúciu, súvzťažného s relevantnou skladateľskou, dirigentskou, pedagogickou či muzikologickou osobnosťou. Tieto snahy boli signifikantné tak pre bratislavské, ako aj mimo bratislavské školy väčšieho i menšieho formátu.

Kým na jednej strane k pozitívnemu vývojovému kreovaniu aktivít na pôde ZUŠ prispieval rozvoj hry na klasické hudobné nástroje, ako aj pestovanie ľudovej kultúry a oživovanie folklórnych tradícií (fixovaných aj v podobe CD, DVD), na druhej strane sa ponuka študijných odborov rozširovala aj o elektronický inštrumentár (hra na keyboard) a výraznou inováciou bola aj nová disciplína Hudba a počítač. Skúmaná a experimentálne overovaná bola tiež počítačom podporovaná hudobná edukácia (intonácia a rytmus) a podľa P. Brezinu (2009), ktorý sa jej venoval a zaoberal sa aj využitím iných moderných technických médií, by „*multimediálne programy mali mať pri použití vo vyučovacom procese za úlohu pomáhať pri efektívnejšom nadobúdaní vedomostí o hudbe a zároveň rozvíjať citovú stránku prostredníctvom audiovizuálnych prezentácií*“.

Rozhodne treba kvitovať tiež transparentnosť umeleckých výsledkov žiakov, ktoré sa zviditeľňovali na celoslovenských „Dňoch základných umeleckých škôl“, na „Detskom festivale Jána Cikkera“ i na klavírnej súťaži D. Kardoša. V rámci rozvíjania tradícií rozmanitých interpretačných súťaží a prehliadok sa stalo podnetným aj prepojenie s grantovou činnosťou (granty Ministerstva kultúry i Ministerstva školstva SR).

Mimoriadny význam prislúchal aj rozvoju komornej hry, zameranej na verejnú prezentáciu nielen tradičných súborov a orchestrov (sláčikové, dychové, akordeónové ansambly a orchestre), ale aj novovytvorených súborov tanečnej hudby, ktoré generovali ako aktuálna rezonancia na súdobé hudobno-kultúrne trendy.

Platforma regionálnej základnej umeleckej školy bola iniciátorkou transparentnosti hudobnej tvorivosti detí a mládeže („Talent Revúca“), kde sa výsledky spontánneho komponovania detí ocitli v prizme odborného hodnotiaceho pohľadu vybraných slovenských hudobných skladateľov. Kreatívne ambície napĺňala aj špecifická súťaž („Hnúšťanský akord“) orientovaná na overenie a komparáciu kognitívnych poznatkov žiakov z oblasti hudobnej náuky, prezentovaných hravým a atraktívnym spôsobom.

Sieť Konzervatórií sa po roku 1989 rozšírila nielen o Cirkevné Konzervatórium v Bratislave (1992), ktoré predstavovalo jedinú katolícku školu svojho druhu na Slovensku, ale „umelecké učilištia“ hudobného, či múzického typu sa etablovali aj v rôznych slovenských krajoch. Bolo to Konzervatórium Jána Levoslava Bellu v Banskej Bystrici (1992), Stredná umelecká škola v Košiciach (1992), Súkromné konzervatórium D. Kardoša v Topoľčanoch (1994) a Súkromné konzervatórium H. Madariovej v Nitre (2003). Je zrejmé, že na platformách všetkých jestvujúcich slovenských štátnych konzervatórií sa v ponuke štúdia ocitla aj cirkevná hudba.

Prejavil sa však aj vzostup záujmu o štúdium hudobno-dramatického umenia, čím sa vytvoril optimálny priestor na rozvíjanie komplexných múzických zručností a schopností tak budúcich

pedagógov, ako aj výkonných umelcov. Osobité zacielenie bolo príznačné pre Strednú umeleckú školu v Košiciach, kde mali možnosť mladí ľudia študovať hudobné umenie v špecifickom vzťahu k rómskej kultúre, histórii a jazyku. Napĺňal sa tým aj vysoko aktuálny postulát multikulturality a akceptácie axiologických atribútov.

Je potrebné zvýrazniť, že po roku 1989 zabezpečovali vysokoškolské umelecké vzdelávanie dve špičkové umelecké inštitúcie. Jednak Vysoká škola múzických umení, ktorá zastrešovala tak Hudobnú fakultu (po roku 1992 Hudobnú a tanečnú fakultu), ako aj fakultu divadelnú a tiež filmovú a televíznu. Okrem už tradičných hudobných študijných odborov vidíme inovatívny pohyb v zaradení nového odboru cirkevnej hudby a študijného programu Hudobná pedagogika, ktorý sa etabloval v rámci štúdia hudobnej teórie. Zároveň je potrebné kvitovať, že optimálna pedagogická stratégia priniesla progresívne rezultáty v podobe kontinuálneho rozvíjania kreatívnych hudobno-pedagogických projektov, dlhodobo ich aplikujúc niektorými invenčnými absolventmi. Druhou relevantnou umeleckou inštitúciou, generovanou po roku 1989 bola Akadémia umení v Banskej Bystrici (1997). Jej vznik bol determinovaný aj tým dôvodom, aby i iné slovenské mestá mali možnosť poskytovať umelecké vzdelanie a tým zároveň pripraviť interpretov i vokalistov (sólistov i zboristov) aj pre mimo bratislavské divadelné scény (Štátna opera v Banskej Bystrici). Fakulta múzických umení, spolu s fakultou dramatických umení a fakultou výtvarných umení v rámci AU kreovala umelecký potenciál svojich študentov a vzdelávanie v hudobných odboroch garantovali katedry kompozície a dirigovania, klávesových nástrojov, orchestrálnych nástrojov i vokálnej interpretácie, pričom rozvíjanie teoretickej bázy poslucháčov prebiehalo pod gesciou katedry teoretických predmetov. Osobitosťou FMU AU v Banskej Bystrici po jej vzniku bolo aj inovatívne poskytnutie vysokoškolského umeleckého vzdelávania na hudobné nástroje, dovtedy na takejto platforme neprezentované (hra na cimbal). Analogicky ako iné vysokoškolské inštitúcie s umeleckým zameraním sa aj bansko-bystrická Akadémia umení aktivizovala v organizovaní hudobných festivalov, z ktorých treba uviesť „ Forum per tasti“ (2007), s orientáciou na sféru klavírneho umenia, s odbornými prednáškami a seminármi, vedenými poprednými interpretačnými osobnosťami slovenskými i zahraničnými.

Treba tiež akcentovať fakt, že po roku 1989 výrazne napĺňali svoje umelecko-pedagogické ambície aj učiteľské fakulty na Slovensku. Realizovali ich v podobe buď jedno odborového štúdia (Hudobná pedagogika), alebo kombinačného dvojodborového štúdia hudobná výchova - hudobný nástroj, resp. spev. Z nich do slovenského hudobno-kultúrneho povedomia veľmi výrazne prenikla najmä Katedra hudby PF UKF v Nitre a to nielen etablovaním špecifického študijného odboru pedagogika hudobno-dramatického umenia, ale aj atraktívnou aktivitou v podobe naštudovania a prezentovania muzikálovej produkcie. Progresívny vzostup kvitujeme aj vo zvýšení umeleckej úrovne univerzitných poslucháčov študijného programu hudobná výchova na učiteľských fakultách na Slovensku (Nitra, Ružomberok, Prešov, Žilina, Banská Bystrica, Bratislava), prejavujúc sa v interpretačnej vyspelosti (verejné vystúpenia a záverečné koncerty), ako aj v zborových výkonoch a vystúpeniach komorných súborov, z nich najmä Akademického komorného orchestra UKF v Nitre.

# 4 ZÁVER

V dlhodobom časovom horizonte vývoja hudobného školstva na Slovensku počas deviatich decénií sme z hľadiska stimulov pozitívneho umeleckého vzdelávania zaznamenali nasledovné fenomény :

1. Repetitívnosť v organizačnej sfére, v návrate sektoru súkromných hudobných škôl, ktorých zriaďovanie bolo príznačné pre obdobie konca 19. a prvej polovice uplynulého storočia. Ich ustanovením sa vytvorili podmienky ku kvalitnému hudobnému vzdelávaniu mladých

jedincov, najmä ak sa jednalo o profesionálne dobre pripravených pedagógov, eminentne profesorov. Komerčné dôvody však v prvom desaťročí nového milénia tento atribút nie vždy akceptovali. Súkromné vzdelávacie inštitúcie generovali po roku 1989 na všetkých stupňoch škôl, od základných až po vysokoškolskú edukáciu.

2. Aplikáciou fenoménu integrácie, ktorý výrazne vystupoval do popredia v európskej hudobnej pedagogike v 90. rokoch uplynulého storočia, ako aj invenčným a kreatívnym prístupom hudobných pedagógov a organizátorov sa dosiahol vzostup v umeleckých výsledkoch žiakov základných umeleckých škôl v rôznych slovenských regiónoch, akceptujúc ho aj medzinárodne. Integratívne stimuly viedli aj ku genéze nových odborov na platforme univerzitného štúdia, čím sa evokoval proces aproximácie k živej hudobnej kultúre súčasnosti.

3. Inovatívny pohyb kvitujeme aj v súvislosti s transparentnosťou výsledkov detskej kompozičnej tvorivosti, ktoré prostredníctvom prezentácie hudobne nadaných detských jedincov signalizovali progresívne snahy (nadčasovo) signifikantné pre sféru výtvarnej pedagogiky a umenia.

4. Rezonancia s rozmachom informačných a komunikačných technológií sa intenzívne prejavila najmä v súvislosti s prienikom modernizačných trendov, rozširujúc študijné možnosti o nové disciplíny a odbory (hra na keyboard, hudba a počítač). Prepojenie hudby a computerových technológií sa prejavilo aj v implementácii príbuzných predmetov do študijných programov a učebných plánov vysokoškolského, ale i stredoškolského hudobného vzdelávania.

5. Zborové a súborové hnutie na Slovensku sa skvalitňovalo tak na platforme základného umeleckého školstva, ako aj stredoškolského štúdia a interesantnú pozíciu nadobudlo aj v univerzitnej edukácii, zavedením nového študijného programu (Hudobné súbory na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici). Žánrový a štýlový diapazon obsiahol sféru hudby ľudovej, artificiálnej i nonartificiálnej, čím sa potvrdila aktuálna rezonancia na súdobé hudobno-kultúrne stimuly i technické výdobytky.

## Použitá literatura


1. BREZINA, P. Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy. In http://acta.musicologica.cz/09-01/0901s03.html. ISSN 1214-5955.
2. BURLAS, L. Hudba- komunikatívny dynamizmus. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998, ISBN 80-88884-10-1.
3. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. Praha : Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-X.
4. KNOPOVÁ, B. Vztah mezi hudební recepcí a hudebním sdělením. In Musica viva in schola XVI. Brno : MU, 2000, s. 42-45. ISBN 80-210-2427-5.
5. KUPKOVÁ, J. Pedagogický a umelecký diapazon F. Kafendu a E. Suchoňa v kontexte kreovania umeleckého školstva na Slovensku. In Osobnosť a inštitúcia. Symbióza dvoch fenoménov hudobnej kultúry Slovenska. Nitra : UKF, 2011, s. 51-60. ISBN 978-80-8094-999-0.
6. MICHÁLKOVÁ, D. Počúvanie hudby ako problém a systém. Banská Bystrica : UMB, 2007, ISBN 978-80-8083-469-2.
7. VLČKO, P., FERANCOVÁ, H. Hudba a počítač. Bratislava : ŠPÚ, 2005.


## Výzkumný záměr, projekt


Príspevok bol vytvorený v rámci projektu 034 UKF – 4/2013

**Kontaktní údaje**
PhDr. Janka Kupková, CSc.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
A. Hlinku, č. 1, 949 01 Nitra
email: jkupkova@ukf.sk

# VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

# EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND

# CIZÍ JAZYK JAKO SOUČÁST PROFESIONÁLNÍ PŘÍPRAVY NA VYKONÁVÁNÍ POVOLÁNÍ

# FOREIGN LANGUAGE AS A PART OF PROFESSIONAL TRAINING FOR PRACTICING

*Anna Horňáková*

**Abstrakt**

Znalosť cudzích jazykov patrí v súčasnosti medzi kľúčové kompetencie pri uchádzaní sa o kvalitné pracovné miesto na domácom alebo zahraničnom trhu práce. Väčšina vysokých škôl a univerzít sa zameriava na výučbu odborného jazyka, ktorý je nevyhnutný v odbornej praxi pri výkone povolania. V práci poukazujeme na potrebu ovládania cudzieho jazyka ako súčasti profesionálnej prípravy na vykonávanie povolania, jeho využívanie v praxi a spôsoby jeho učenia sa mimo vyučovacieho procesu. Ovládať cudzí jazyk znamená prekonávať nielen svoje bariéry spojené s pracovným naplnením a inšpiráciou celoživotne sa vzdelávať a zdokonaľovať v odborných zručnostiach, ale rozvíjať aj spoločenské napredovanie, prekonávať bariéry medzi ľuďmi, národmi a štátmi, propagovať interkultúrnu komunikáciu.

***Klíčová slova:*** *cudzí jazyk, povolanie, profesionálna príprava, celoživotné vzdelávanie.*

**Abstract**

Knowledge of foreign languages is now one of the key competencies in applying for a good job in the domestic or foreign labour market. Most institutions of higher education and universities focus on teaching language skills which are essential for professional practice at work. The paper highlights the need for the foreign language as a part of professional training for practice, its use in practice and ways of learning outside the educational process. Speaking a foreign language is not only to overcome your own barriers pertaining to the fulfilment of an inspiration for long-life learning, educate and improve the professional skills, but also develop social progress, overcome barriers among people, nations, states and promote intercultural communication.

***Key words:*** *foreign language, profession, professional training, long-life learning.*

## 1 VÝZNAM VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

Dnešná doba s možnosťami a často nevyhnutnosťou migrácie za prácou kladie zvýšené nároky na ovládanie cudzích jazykov. Znalosť cudzieho jazyka patrí v súčasnosti medzi priority medzinárodnej komunikácie, vzdelania, kultúry, technológie a ostatných vedných a spoločenských disciplín na celom svete. Zdokonaľovanie sa v cudzom jazyku podporuje pozornosť, vnímavosť, pamäť, koncentráciu, kritické myslenie, schopnosť práce v tíme, napomáha pri riešení problémov každodenných činností, ťažkých pracovných situácií, rozvíja kreativitu, podporuje mobilitu v celosvetovom vzdelávacom priestore a na trhu práce, zvyšuje konkurencieschopnosť a súťaživosť, vedie k tolerancii a rešpektovaniu kultúrnych odlišností. Jednou z hlavných úloh súčasnej školy je inovovať a modernizovať edukačný proces aj vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zlepšenie motivácie študentov je rozhodujúcim prvkom na dosiahnutie želanej zmeny aj v učení jazykov v celej Európe. Podľa Lojovej a Vlčkovej (2011) študenti by mali byť vedení k tomu, aby sa zamýšľali a analyzovali, či sa učia cudzí jazyk efektívne, mali by diagnostikovať problémy pri učení jazykov a navrhovať ich riešenia.

Koželová (2012) odporúča vo vyučovaní cudzích jazykov nahrádzanie tradičných foriem vyučovania za modernejšie a efektívnejšie, napr. využívaním metódy e-learningu, ktorá umožňuje neustály prístup k študijným materiálom, možnosť pravidelnej aktualizácie a bezprostredné overovanie efektívnosti využívaných metód v praxi. Celospoločenské a osobnostné okolnosti si čoraz viac vyžadujú podieľať sa na vzdelávaní a štúdiu nielen bežného hovorového jazyka, ale aj odborného jazyka, ktorý je nevyhnutný predovšetkým v odbornej praxi pri výkone povolania. S týmto súvisí vzhľadom na geopolitickú situáciu Slovenska ako súčasti európskeho, politického, ekonomického a kultúrneho kontextu ako aj transatlantických štruktúr zvýšená potreba odborníkov komunikujúcich cudzími jazykmi a ovládajúcimi aj odbornú komunikáciu.

Väčšina vysokých škôl pokračuje v odbornej jazykovej príprave študentov, i keď v rozdielnom rozsahu vyučovacích hodín. Treba však konštatovať, že vzhľadom na rozsah výučby cudzích jazykov na vysokých školách možno hovoriť vo väčšine prípadov len o základoch odborného jazyka, ktoré si študenti môžu nadobudnúť, pričom si zároveň osvoja metódy a praktiky, ako tieto vedomosti majú v budúcnosti rozširovať s ohľadom na svoju užšiu kvalifikáciu. V dnešnej dobe v dôsledku neustáleho a akútneho nedostatku finančných prostriedkov snahou verejných vysokých škôl namiesto rozširovania jazykovej prípravy je ju obmedzovať, prípadne celkom rušiť. Zdôvodňuje sa to najčastejšie tým, že úlohou vysokej školy nie je suplovať stredoškolskú jazykovú prípravu a tiež tým, že štúdium jazykov je napokon súkromná záležitosť každého jedinca a záleží len na ňom, ako sa k tomuto problému postaví, inými slovami, ako a či si zaplatí štúdium jazyka v jazykovej škole. Tento alibizmus, i keď pomôže riešiť čiastočne nepriaznivú situáciu v školstve, celkom stiera rozdiel medzi všeobecným a odborným jazykom. Podľa nášho názoru, vysoká škola by nemala suplovať všeobecnú jazykovú prípravu mladých ľudí a berúc do úvahy počet vyučovacích hodín to ani nie je možné, ale rozhodne by nemala zanedbávať odbornú jazykovú prípravu a chápať ju ako súčasť vysokoškolského študijného programu. Existujú niektoré odbory, napríklad právo, ekonomika, lekárske a medicínske vedy, a ďalšie, kde je odborná pomoc učiteľa pri osvojovaní si odborného jazyka skutočne nevyhnutná a nemožno ju ponechať na samoštúdium alebo individuálne štúdium, pretože pri odbornom jazyku sú tieto metódy takmer neúčinné, a okrem toho je toto štúdium časovo náročné, často s nízkou efektivitou a slabým výsledkom.

### 1.1 Úroveň vzdelávania v cudzích jazykoch

V súčasnosti úroveň jazykového vzdelávania študentov, prichádzajúcich na vysoké školy, značne kolíše. Niektorí študenti pomerne dobre komunikujú v cudzom jazyku o bežných veciach, čo je dôsledok modernej jazykovej prípravy tak, ako sa dnes pri výučbe jazykov na základných a stredných školách uplatňuje. Keď sa však majú vyjadriť písomne, buď formálnym alebo aspoň neutrálnym štýlom, znamená to pre nich obrovský problém, kde sa prejavia okamžite všetky nedostatky z gramatiky, štylistiky, pravopisu a slovnej zásoby; jednoducho je zrejmé, že toto je oblasť, ktorej sa ich jazyková príprava dotkla len okrajovo, bez pravidelnej a dôslednej spätnej väzby. Mnohokrát je pravdepodobné vzhľadom na nároky budúceho pracovného zaradenia, že písomná komunikácia v cudzom jazyku bude minimálne tak dôležitá ako ústna, môže sa stať, že v niektorých odboroch bude výrazne dominovať. Snahou učiteľov jazykov na vysokých školách by malo byť osvojenie si odborných poznatkov a faktov, a to v písomnej, ako aj v ústnej forme. Toto študentom pomôže získať čo najlepšie pracovné uplatnenie a k ďalšiemu osobnému, osobnostnému a odbornému rastu. Na podporu transparentnosti kvalifikácie a odbornosti bol zriadený Europass, ktorý poskytuje občanom Európy možnosť prezentovať svoju kvalifikáciu v jednotnej forme. Taktiež od roku 2003 bol zavedený program e-Learning, ktorého cieľom je účinné začlenenie informačných a komunikačných technológií do systémov všeobecného a odborného vzdelávania v Európe.

Celoživotné vzdelávanie sa stalo hlavnou zásadou vzdelávania. Cieľom je poskytovať ľuďom všetkých vekových kategórií rovnoprávny a neobmedzený prístup k ponuke kvalitného vzdelávania a prelomiť bariéry medzi rozličnými formami vzdelávania. Dôležitým krokom v tomto procese bolo schválenie integrovaného akčného programu v oblasti celoživotného vzdelávania (Life Long Learning) na finančnú podporu pedagógov a študentov európskeho vzdelávania v období rokov 2007-2013.

# 2 CIEĽ

V našom príspevku chceme upriamiť pozornosť na potreby štúdia cudzieho jazyka ako súčasti profesionálnej prípravy na vykonávanie budúceho povolania. Tiež sme zisťovali ako respondenti využívajú cudzí jazyk v praxi, aké sú motivačné faktory pre učenie sa jazykov a spôsoby získavania jazykových poznatkov mimo vyučovacieho procesu.

## 2.1 Metodika a charakteristika súboru

Pri skúmaní uvedeného problému sme použili metódu dotazníka. Súbor tvorilo 116 respondentov FZ PU v Prešove, ktorými boli to študenti denného aj externého štúdia študijných odborov ošetrovateľstvo, pôrodná asistencia, fyzioterapia a urgentná zdravotná starostlivosť. Z toho bolo 84 žien a 32 mužov. Priemerný vek zúčastnených bol 35 rokov. Prieskum bol realizovaný v mesiacoch január - február 2012. Získané výsledky uvádzame v tabuľkách.

# 3 VÝSLEDKY

*Tab. 1 Nevyhnutnosť ovládania cudzieho jazyka*

| Nevyhnutnosť ovládať cudzí jazyk | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| áno | 113 | 97% |
| nie | 3 | 3% |

Takmer všetci respondenti (97%) odpovedali kladne, len 3% respondentov nepovažujú za nutné ovládať cudzí jazyk.

*Tab. 2 Najviac využívaný jazyk v praxi*

| Najvyužívanejší jazyk v praxi | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| anglický jazyk | 61 | 51% |
| nemecký jazyk | 25 | 23% |
| ruský jazyk | 21 | 18% |
| iný jazyk (maďarský, poľský, vietnamský, ukrajinský, atď.) | 9 | 8% |

Polovica respondentov (51%) označila anglický jazyk ako najviac využívaný v praxi , 23 % nemecký jazyk, 18 % respondentov označilo ruský jazyk a 8 % respondentov iný jazyk, a to jazyk prisťahovalcov a menšín, ktoré žijú a pracujú na našom území.

*Tab. 3 Frekvencia využívania cudzieho jazyka v praxi*

| Frekvencia využívania cudzieho jazyka v praxi | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| veľa krát | 14 | 12% |
| viac ako raz | 56 | 48% |

| | | |
|---|---|---|
| iba raz | 21 | 18% |
| ani raz | 25 | 22% |

12 % respondentov využilo znalosti odborného jazyka veľa krát, 48 % viac ako raz, 18 % iba raz a 22 % ani raz.

*Tab. 4 Názory respondentov na kvalitu vyučovacích hodín cudzieho jazyka z hľadiska pripravenosti na odbornú konverzáciu v praxi*

| Úroveň jazykovej vybavenosti pre budúci profesionálny rast | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| je dostačujúca | 46 | 39% |
| mala by sa kvalitatívne zvýšiť | 63 | 53% |
| nie je dostatočná | 7 | 8% |

Viac než polovica respondentov (53%) je čiastočne spokojných s kvalitou vyučovacích hodín cudzieho jazyka, 39 % je úple spokojných a 8% je nespokojných.

*Tab. 5 Komunikácia v cudzom jazyku v praxi*

| Komunikácia v cudzom jazyku v praxi | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| bez problémov | 8 | 9% |
| s menšími problémami | 89 | 75% |
| len základné výrazy | 19 | 16% |
| vôbec sa nedohovorí | 0 | 0% |

Len malý počet respondentov (9%) by sa v zahraničí dohovorilo bez problémov, ¾ respondentov s menšími problémami, 16% by použilo len základné odborné výrazy a neexistoval žiadny respondent, ktorý by sa nedohovoril.

*Tab. 6 Najdôležitejšie faktory, ktoré motivujú učiť sa cudzí jazyk*

| Najdôležitejšie faktory motivácie učiť sa cudzí jazyk | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| práca vo svojom odbore | 43 | 37% |
| lepšie finančné ohodnotenie | 39 | 34% |
| možnosť komunikácie v cudzom jazyku | 23 | 17% |
| túžba po vyššom vzdelaní | 7 | 8% |
| lepšie možnosti rozvoja kariéry | 4 | 4% |

Respondenti uviedli ako najdôležitejšie faktory pre učenie sa cudzieho jazyka túžbu po práci v zahraničí vo svojom odbore (37 %), lepšieho možnosti finančného ohodnotenia práce v zahraničí (34 %), možnosť komunikácie v inom jazyku ako materinský jazyk (17 %), túžbu po vyššej vzdelanostnej úrovni (8 %) a lepšie možnosti rozvoja kariéry (4 %).

*Tab. 7 Skúsenosti s prácou v zahraničí*

| Skúsenosti s prácou v zahraničí | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| viacnásobná skúsenosť počas prázdnin | 14 | 10% |
| len raz (stáž, mobilita) | 8 | 8% |
| nemá skúsenosť | 94 | 82% |

Z celkového počtu opýtaných 10% má viacnásobnú skúsenosť väčšinou s prácou počas prázdninových a iných pobytoch, len raz pracovalo v zahraničí 8% a viac než ¾ respondentov (82%) nemá žiadnu pracovnú skúsenosť.

*Tab. 8 Odchod do zahraničia*

| Odchod do zahraničia | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| chce odísť do zahraničia | 20 | 16% |
| rôzne dôvody bránia v odchode | 46 | 40% |
| jazykové nedostatky bránia v odchode | 17 | 12% |
| neuvažuje nad odchodom | 26 | 26% |
| nevedelo sa vyjadriť | 5 | 6% |

16% respondentov by chcelo odísť do zahraničia, 40% majú rôzne dôvody, ktoré im bránia v odchode, 12% respondentov jazykové nedostatky zabraňujú odísť do zahraničia, 26% neuvažuje nad odchodom do zahraničia a 6% sa nevedelo vyjadriť.

*Tab. 9 Spôsoby získavania jazykových poznatkov mimo vyučovacích hodín cudzieho jazyka na vysokých školách*

| Spôsoby získavania jazykových poznatkov mimo vyučovacieho procesu | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| z internetu | 25 | 23% |
| z odbornej literatúry | 22 | 18% |
| z televízie a rozhlasu | 17 | 12% |
| kontaktom s cudzincami | 6 | 7% |
| žiadnym iným spôsobom | 46 | 40% |

23% respondentov uviedlo, že získava jazykové poznatky v cudzích jazykoch prostredníctvom internetu, 18% z odbornej literatúry, 12 % z televízie a rozhlasu, 7% pri kontakte s cudzincami a 40% respondentov žiadnym iným spôsobom nezískava jazykové poznatky.

Tab.10 *Názory respondentov na účasť na mobilitných stážach a pobytoch v zahraničí*

| Názory na účasť na mobilitných stážach v zahraničí | Počet respondentov (n = 116) | Percentuálne vyjadrenie |
|---|---|---|
| pozitívny názor | 42 | 45% |
| negatívny názor | 8 | 6% |
| nevie sa vyjadriť | 50 | 49% |

Prekvapujúcim faktom v našom prieskume bolo vyjadrenie názoru na účasť na zahraničných mobilitných stážach. Takmer polovica (49%) opýtaných sa nevedela vyjadriť k tejto otázke,

45% respondentov vyjadrilo pozitívny názor a 6% nepovažujú pobyt v zahraničí za prínos v zlepšení komunikácie.

### 3.1 Diskusia

Cieľom nášho príspevku bolo zistiť, či existuje súvislosť medzi učením sa cudzieho jazyka na univerzitách a motiváciou učiť sa cudzí jazyk v rámci profesionálnej prípravy pre vykonávanie povolania v budúcnosti. Na základe analýzy získaných výsledkov môžeme konštatovať, že takmer všetci respondenti (97 %) si uvedomujú nevyhnutnosť ovládať odborný jazyk. S tým súvisí aj poznatok, že skoro polovica respondentov už využila cudzí jazyk v praxi viac než raz (48%) a 12% veľakrát. Niektorí odborníci zdôrazňujú, že študenti sú sami zodpovední za svoje učenie (Meece, 1991). Na zvýšenie motivácie učiť sa cudzí jazyk odporúčajú jazykové vzdelávanie aj mimo univerzitného vzdelávacieho systému, a to počas voľnočasových aktivít, v rôznych kurzoch, seminároch alebo pomocou účasti na iných odborne zameraných aktivitách. atď. (Horňáková, 2008, 2009). Respondenti uviedli ako najdôležitejšie faktory, ktoré motivujú učiť sa odborný jazyky túžbu po práci v zahraničí vo svojom odbore (37 %), lepšie možnosti finančného ohodnotenia práce v zahraničí (34 %) možnosť komunikácie v inom jazyku ako materinský jazyk (17 %), túžbu po vyššej vzdelanostnej úrovni (8 %) a lepšie možnosti rozvoja kariéry (4 %).

*Vychádzajúc z vlastných skúseností predpokladáme, že* výsledkom správnej motivácie študentov k učeniu sa cudzieho jazyka najčastejšie je:

- Zvýšený záujem o učenie – študenti sa učia rýchlo, ľahko si zapamätajú učivo, sú úspešní v dosahovaní cieľov, získavajú lepšie hodnotenie, vedia aplikovať učenie do praxe, využívajú jazykové vedomosti a zručnosti aj v iných odborných predmetoch alebo počas stáži a brigády v zahraničí.
- Zvýšené úsilie v učení – študujú usilovnejšie, pracujú výkonnejšie, venujú pozornosť kvalite, robia prácu hodnotnejšie, s nadšením, odhodlaním a záujmom.
- Práca nad rámec stanovených požiadaviek – motivovaní študenti pracujú nielen na príprave na vyučovanie, ale hľadajú aplikácie naučeného, pracujú v čase voľna, sú neustále zainteresovaní učebným materiálom, zapájajú sa do aktivít na rôznych projektoch, zúčastňujú sa súťaží, besied a absolvujú stáže.
- Lepší postoj k učeniu – motivovaní študenti rozvíjajú svoj záujem o predmet, ochotne sa chcú učiť učebný materiál, oceňujú obsah a význam učenia. Študenti chcú pokračovať v štúdiu cudzieho jazyka vo svojom odbore aj po ukončení vysokoškolského štúdia v rôznych kurzoch zameraných na zdokonaľovanie sa v odbornom jazyku alebo chcú začať učenie sa ďalšieho jazyka.
- Odstránenie deficitu odborných zručností v praxi – neustále vzdelávanie sa v cudzom jazyku pre motivovaných študentov je súčasťou procesu celoživotného vzdelávania, kontinuity teórie a praxe a súčasťou osobného, osobnostného a odborného napredovania a rozvoja osobnosti.

## 4 ZÁVER

Záverom konštatujeme nevyhnutnosť ovládania cudzieho jazyka ako súčasti profesionálnej prípravy na vykonávanie povolania. Chceme zároveň zdôrazniť, že ovládať cudzí jazyk znamená prekonávať nielen svoje vlastné bariéry spojené s pracovným naplnením a inšpiráciou vzdelávať sa a zdokonaľovať sa v odborných zručnostiach a činnostiach, ale aj rozvíjať spoločenské napredovanie - prekonávať bariéry medzi ľuďmi, národmi, štátmi, ktoré umožnia rozvoj vedecko-výskumných technológií, medzinárodnú projektovú spoluprácu a podporovanie interkultúrnej komunikácie.

**Použitá literatúra**


1. HORŇÁKOVÁ, A. Zvyšovanie motivácie na učenie sa odborného jazyka. *Odborný jazyk na vysokých školách V* [elektronický zdroj]: sborník prací z mezinárodní konference. Praha: Česká zemědelská univerzita v Praze; 2009. s. 85-87. ISBN 978-80-213-1901-1.
2. HORŇÁKOVÁ, A. Motivácia učiť sa odborný jazyk. In *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II.* medzinárodné sympózium - zborník príspevkov. Bratislava: CASAJC, 2008; s. 73-80. ISBN 978-80-225-2647-0. Príspevok vyšiel aj vo forme abstraktu. Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II: zborník abstraktov. Bratislava: CASAJC, 2008; s.12-13.
3. LYSÁ, A. Koľko rečí vieš -toľkokrát si človekom. In *Societas -časopis politické a spoločenské vědy*, č. 3-4, 2005, prístupné on line na www. societas.cz/societas 4/lysa.htm.
4. MEECE, J. L. The classroom context and students' motivational goals. *Advances in motivation and achievement.* Greenwich, CT: JAI Press. 1991; 7: 261-286s.
5. UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A. Možnosti zvyšovania motivácie vo vyučovacom procese. In: *Molisa 3 Medicínsko - ošetrovateľské listy Šariša.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníctva v spolupráci s FNsP J. A. Reimana v Prešove 2006. s. 79-80. ISBN 80-8068-480-4.



**Výskumný projekt**
Príspevok bol vytvorený v rámci vedeckého projektu KEGA, č.049PU-4/2012 s názvom „*Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka*“.


**Kontaktné údaje**

RNDR. Anna Horňáková, PhD.
Prešovskej Univerzity v Prešove, Ústav jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
Tel: +421903611772
email: anna.hornakova@unipo.sk

# POČÍTAČOM PODPOROVANÁ VÝUČBA HUDOBNEJ VÝCHOVY AKO PREDMET KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV HUDBY

# COMPUTER ASSISTED LEARNING IN MUSIC EDUCATION AS PART OF CONTINUOUS LEARNING OF MUSIC TEACHERS

*Pavol Brezina*

**Abstrakt**

K moderným didaktickým pomôckam dnes zaraďujeme aj počítačové hudobné programy a ich využitie vo vyučovacom procese môže mať významný motivačný a efektívny prínos. Správne využívanie hudobných softvérov vo vyučovaní si z didaktického hľadiska žiada vzdelaného a skúseného pedagóga. Množstvo učiteľov z praxe preto v posledných rokoch prejavuje záujem o kontinuálne vzdelávanie.

***Kľúčové slová***: *kontinuálne vzdelávanie, IKT, počítačom podporovaná výučba*

**Abstract**

Computer musical software is modern learning tools which can provide great motivation and effectivity to students during musical lessons. It is very important to use this tools in right way, so the qualified teacher is needed. Because of this, in recent years a lot of teachers wants to attend continuous learning.

***Keywords:*** *continuous learning, ICT, computer assisted learning*

## 1 Informačno-komunikačné technológie v súčasnom hudobnom vzdelávaní

Aj napriek skutočnosti, že materiálno-technické vybavenie väčšiny školských zariadení umožňuje využívať informačno-komunikačné technológie v hudobnom vzdelávaní už niekoľko rokov, doposiaľ nebol vytvorený komplexný systém počítačom podporovanej výučby. Hudobné vzdelávanie je pritom jedným z najvhodnejších na interdisciplinárne prepojenie s rôznymi oblasťami[1] (e-learning, IKT, hudobná akustika a podobne). V priebehu posledných rokov síce vzniklo množstvo odborných prác a publikácií, ktoré sa venujú problematike využitia počítača vo vyučovaní, zatiaľ však pojednávajú o problematike iba v teoretickej rovine. Prvým krokom k úspešnému využívaniu IKT vo vyučovacom procese bol vznik projektu Infovek. Projekt vznikol v roku 1999 ako výsledok činnosti neziskovej organizácie s názvom Asociácia Projektu Infovek za účelom zmodernizovania a podpory vyučovacieho procesu pomocou IKT. Ešte v tom istom roku bola vytvorená internetová stránka projektu www.infovek.sk a začala sa výstavba hardvérovej infraštruktúry na 79 školách. V marci roku 2000 vybrala Konkurzná komisia Ministerstva školstva SR 150 škôl do projektu Infovek a v auguste roku 2000 sa začalo so vzdelávaním učiteľov. Asociácia Projektu Infovek v spolupráci s Ministerstvom školstva SR zorganizovala Letnú školu Infoveku, ktorú absolvovalo 120 učiteľov. Projekt bol už v tej dobe považovaný za úspešný, čo dokazuje aj schválenie návrhu o navýšení rozpočtu pre projekt na rok

[1] KUPKOVÁ, J.: Hudobný pedagóg a jeho pôsobnosť v kontexte hodnotovej a vkusovej orientácie súčasnej mladej generácie. s.31

2001 na celkovú sumu 210 miliónov SKK. V súčasnosti poskytujú internetové stránky projektu podporu viac ako dvadsiatimôsmim vyučovacím predmetom. Záujemcovia tu môžu nájsť množstvo dokumentov, materiálov a námetov na počítačom podporovanú výučbu. Infovek je zároveň prvým projektom, ktorý sa zaoberal myšlienkou využitia IKT v hudobnej výchove. Stránka venovaná hudobnej výchove je však už niekoľko rokov neaktualizovaná a obsahuje často zastarané informácie či materiály. Materiálom a námetom chýba špecifikácia cieľovej skupiny, v prípade školy uvedenie ročníka, pre ktorý sú určené. Internetová stránka spĺňa v súčasnosti iba informatívnu funkciu. Učiteľ, ktorý by vo svojom vyučovacom procese chcel využívať počítače a príslušné softvérové vybavenie, by si s informáciami uvedenými na portáli Infovek určite nevystačil. Z informatívneho a praktického hľadiska sú omnoho hodnotnejšie publikácie, ktoré sa priamo zameriavajú na určitú oblasť využívania hudobných softvérov a ich priamu aplikáciu do učiteľskej praxe. Jedným z prvých učebných textov zameraných na počítačom podporovanú výučbu je Úvod do práce s hudobnými softvérmi. Publikácia vyšla v roku 2006 a autorka v úvode upozorňuje, že učebný text je určený pre hudobne vzdelaných jedincov, ktorí však zatiaľ neprišli do kontaktu s problematikou využívania hudobných počítačových softvérov.[2] Do tejto skupiny môžeme zaradiť aj učiteľov hudby. Najnovšie publikovaná knižná práca Michala Remiáša a Aleny Čiernej, ktorá vyšla v roku 2012 zas nazerá na možnosti realizácie hudobného vzdelávania prostredníctvom e-learningu. Učitelia môžu v tomto učebnom texte nájsť podrobný popis práce s internetovým systémom MLS Moodle.[3] Uvedené publikácie sú viac než informatívne a umožnia učiteľom realizovať istú formu počítačom podporovanej výučby. Omnoho komplexnejšie prístupy k využívaniu hudobných počítačových programov si vyžadujú špecializované vzdelávacie odbory, napríklad na základných umeleckých školách. V rámci základných umeleckých škôl vidíme primárne využitie počítačových softvérov v predmetoch Hudobná náuka a Hudba a počítač. V podmienkach týchto predmetov sa počítačové programy menia na významné didaktické pomôcky, ktorých správne využitie je stanovené úrovňou znalostí a vedomostí samotného učiteľa. Pokiaľ učiteľ nie je dostatočne zorientovaný v problematike, väčšinou počítačom podporovanú výučbu nerealizuje, čoho najlepším príkladom je predmet Hudba a počítač. Tento predmet si vyžaduje od učiteľa pomerne vysoký stupeň vedomostí a zručnosť práce s hudobnými softvérmi. Práve z tohto dôvodu sa predmet vyučuje iba na niekoľkých základných umeleckých školách na Slovensku, napriek tomu, že pre žiakov ide o jeden z najpútavejších predmetov. V súčasnosti existuje iba jediný dokument venujúci pozornosť tomuto predmetu – Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač. Dokument vypracovali Mgr. Peter Vlčko a Hana Ferancová a schválený bol Ministerstvom školstva 18. marca 2005. Po vyše siedmich rokoch existencie dokumentu sa stále prejavuje iba mierny záujem škôl o danú problematiku a vynára sa otázka, či má predmet Hudba a počítač budúcnosť v základnom umeleckom školstve na Slovensku. Hudobné softvéry si okrem uvedených predmetov môžu nájsť uplatnenie aj v iných oblastiach, napríklad ako pomôcka pri vokálnom vzdelávaní, kde je dôležitým aspektom zvládnutie kultivovaného hlasového prejavu a poznanie fyziológie a metodiky rozvíjania hlasu.[4] Prostredníctvom vhodného multimediálneho a audiovizuálneho softvéru by žiaci mohli fyziológiu hlasového ústrojenstva spoznávať detailnejšie a s väčším záujmom.

[2] FERKOVÁ, E.: Úvod do práce s hudobnými softvérmi
[3] REMIÁŠ, M. – ČIERNA, A.: Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS MOODLE.
[4] ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I.: Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a techník vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru. s. 215

## 2 Kontinuálne vzdelávanie učiteľov hudby

Počítačom podporovanú výučbu je potrebné v prvom rade vnímať ako podpornú činnosť hudobného vzdelávania. Cieľom implementácie IKT do vzdelávacieho procesu by teda v žiadnom prípade nemalo byť nahradenie učiteľa, ako je to často vnímané spoločnosťou. Učiteľ zohráva stále nezastupiteľnú rolu a práve od jeho schopností a zručností aj pri práci s IKT závisí, či dokáže pomocou tejto didaktickej pomôcky zvýšiť záujem žiakov o predmet a pozdvihnúť úroveň vzdelávania. V tomto smere je významná pozitívna motivácia, ktorá má za úlohu vytvoriť pozitívny vzťah k učebným a vzdelávacím činnostiam, ako aj hľadať vlastné postupy a riešenia.[5] V tomto smere majú IKT a softvér ako moderná didaktická pomôcka viaceré výhody. Na význam počítačom podporovanej výučby z pohľadu motivácie žiakov upozorňuje aj Oľga Pappová: *„Jedným z prostriedkov, ako zvýšiť školskú úspešnosť žiakov školy a motivovanosť žiakov k učeniu aj hudobnej výchovy, je podľa nás využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní.“*[6] Cieľom hudobnej výchovy je aj rozvíjanie hudobných činností ako inštrumentálna hra či aktívne (úlohové) počúvanie[7], k čomu môže taktiež využitie IKT a hudobných softvérov výrazne napomôcť. Každý učiteľ základnej umeleckej školy na Slovensku si v dnešnej dobe môže prispôsobiť istú časť učebných osnov predmetu pre realizáciu vlastných nápadov a inovatívnych riešení. Kvalita vzdelávania závisí predovšetkým od učiteľovej skúsenosti, zručnosti a zanietenosti pre daný predmet, pričom by sa mal neustále snažiť žiakom prinášať nové informácie aj prostredníctvom nových didaktických pomôcok. V súčasnosti majú učitelia možnosť zdokonaliť sa vo využívaní informačno-komunikačných technológií v hudobnom vzdelávaní iba formou samovzdelávania. To ale nie je systematické riešenie a je potrebné čoraz viac hovoriť o forme celoživotného vzdelávania. Riešenie vidíme v oblasti kontinuálneho vzdelávania. Vyhláška Ministerstva školstva o kontinuálnom vzdelávaní z roku 2009[8] uvádza niekoľko kategórií vzdelávania učiteľov, ktoré sú rozdelené podľa zabezpečujúcej inštitúcie. V oblasti vysokého školstva môžeme oblasť počítačom podporovanej výučby zaradiť do kategórie inovačného vzdelávania. Výhodou kontinuálnej formy vzdelávania je poskytnutie možností všetkým učiteľom dovzdelávať sa a získať príslušnú atestáciu, čo je istou formou motivácie. Kontinuálne vzdelávanie sa uskutočňuje prostredníctvom akreditovaných vzdelávacích kurzov, ktorých štruktúra a obsah je momentálne aktuálnou otázkou, nakoľko už viacero vysokých škôl a iných vzdelávacích inštitúcií prejavilo záujem o realizáciu podobne orientovaného vzdelávania. Domnievame sa, že pre učiteľov v praxi je často problematická už základná počítačová gramotnosť (ovládanie základných funkcií operačného systému a funkčnosť prídavných zariadení).

## 3 Model kurzu počítačom podporovanej výučby hudobnej výchovy

V rámci výskumnej úlohy KEGA 030UKF-4/2012 *Využitie informačno-komunikačných technológií v oblasti hudobného vzdelávania* riešenej na Katedre hudby, Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína filozofa v Nitre pracujeme na zostavení a akreditovaní inovačného vzdelávacieho kurzu s názvom Didaktické softvéry v hudobnom vzdelávaní. Hlavným cieľom kurzu je naučiť učiteľov hudby na základných a základných umeleckých školách používať

[5] MENDELOVÁ, T.: Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ. s. 18
[6] PAPPOVÁ, O.: Využitie informačno-komunikačných technológií v hudobnej výchove. s.92
[7] RYBARIČOVÁ, Z.: „Optimálne“ a realita v hudobno – edukačnej praxi v primárnom vzdelávaní detí. s. 163-169
[8] VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov http://www.ccv.pf.ukf.sk/zakony_pdf/vyhlaska_445_2009.pdf

informačno-komunikačnú techniku pri vyučovaní a zároveň sa kurz sústredí na špecifické hudobné programy: intonačno-rytmický program EarMaster a notačný editor Sibelius. Čiastkové ciele sú definované nasledovne:

- oboznámiť účastníkov kurzu so základmi práce s počítačovou technikou (základná počítačová gramotnosť),
- práca s programom EarMaster na rutinnej úrovni v podmienkach praxe v rámci základných škôl,
- naučiť účastníkov kurzu základné metódy práce s notačným editorom Sibelius,
- osvojenie si základných zručností súvisiacich s používaním programu Sibelius pri tvorbe a editácii partitúr účastníkmi kurzu, ktoré budú môcť zužitkovať vo vlastnej pedagogickej praxi,
- precvičenie a upevnenie hudobno-teoretických vedomostí účastníkov kurzu.

Cieľovou skupinou kurzu sú učitelia hudobnej výchovy na základných školách a učitelia hudobnej teórie, inštrumentácie, kompozície, dirigovania, intonácie, hry na nástrojoch a súborovej a orchestrálnej hry na základných umeleckých školách. Účastníci kurzu by mali disponovať dostatočnými odbornými znalosťami z oblasti hudobnej teórie, hudobných foriem a náuky o hudobných nástrojoch. Jazykové znalosti účastníkov kurzu (program Sibelius je lokalizovaný v anglickom jazyku) sú výhodou, ale nie sú pre úspešné absolvovanie kurzu nevyhnutnou podmienkou, nakoľko kurz sa veľkou váhou opiera predovšetkým o grafické vyjadrenie (predovšetkým v prípade programu Sibelius). Štruktúra kurzu je rozdelená do troch kategórií, kde v úvode počítame s niekoľkými hodinami zameranými na nadobudnutie základnej počítačovej gramotnosti a orientácie v oblasti hudobných softvérov.

Kurz je zostavený nasledovne:

- Úvod kurzu:
  - zameranie na základné funkcie počítača a prídavných zariadení (dataprojektor, zvuková karta, reproduktory, slúchadlá, hudobný nástroj keyboard s rozhraním MIDI a podobne),
  - základy práce s operačným systémom (základné nastavenia užívateľských kont, nastavenia prídavných zariadení),
  - oboznámenie sa so základnými skupinami hudobných softvérov (zameranie na notačné editory a didaktické hudobné softvéry).
- Práca s vybranými hudobnými softvérmi
  - frekventant kurzu sa musí oboznámiť so základnými funkciami hudobných programov a musí sa ich naučiť rutinne využívať,
  - ďalším krokom je implementácia softvérov ako didaktickej pomôcky vo vyučovaní, kde sa frekventanti naučia využívať softvér tak, aby bol podporou pre ich vyučovací proces.
- Vytváranie cvičení, učebných materiálov a testov
  - hudobné softvéry, ktoré sú využiteľné pre didaktické účely, umožňujú vytváranie rôznych doplnkových vzdelávacích materiálov (notačné editory) a umožňujú taktiež rôzne formy testovania (intonačno-rytmické softvéry). Frekventant musí absolvovať intenzívne precvičovanie funkcií tvorby cvičení, nakoľko práve táto fáza je najkomplexnejšou formou využívania hudobných softvérov. Činnosti by mali byť zvládnuté na rutinnej úrovni.

Z časového hľadiska je možné takto postavený kurz vnímať ako náročný a môže si vyžadovať aj niekoľko týždňové rozpätie pri podmienke prezenčnej formy výučby. Taktiež je možné kurz rozdeliť do viacerých modulov, čo znamená, že nebude prebiehať v celku, ale po častiach s istým časovým odstupom medzi modulmi. Dôležité a pre viacmodulové kurzy priam žiaduce je, aby sa frekventanti okrem absolvovania výučby na kurze, venovali precvičovaniu práce s hudobnými programami aj vo voľnom čase. Tu však môže nastať problém, nakoľko licencie programov sú určené iba na počítače, na ktorých sa kurz uskutočňuje. Frekventanti si tak nemajú možnosť program nainštalovať doma, a tak môže byť ohrozená aj efektivita takéhoto kurzu. Jedným z riešení je požiadať výrobcu programu, aby vytvoril špeciálne časovo limitované verzie programov určené pre frekventantov na domáce použitie. V minulosti sa nám táto metóda osvedčila a výrobcovia programov boli ochotní vyjsť s požiadavkou špeciálnych verzií v ústrety. Po absolvovaní kurzu kontinuálneho vzdelávania je podmienkou udelenia kreditov vykonanie skúšky pred odbornou komisiou. Skúška by mala byť vedená ako prezentácia, kde by frekventant demonštroval schopnosť práce s informačno-komunikačnými technológiami a taktiež by preukázal teoretické znalosti z oblasti informatiky. Úspešný absolvent kurzu by mal byť schopný:

- bezproblémovo a rutinne ovládať prácu s počítačom a použitými hudobnými programami,
- zapracovať moderné technologické prostriedky do procesu výučby ako didaktické pomôcky,
- dokázať naučiť žiakov pracovať s informačno-komunikačnými technológiami,
- vytvárať kvalitné učebné materiály (pracovné listy, testy).

## 4 Záver

Z viacerých domácich i zahraničných štúdií je zrejmé, že využívanie informačno-komunikačných technológií má pozitívny vplyv na kvalitu vzdelávania. Aj preto v poslednej dobre registrujeme zvýšenie záujmu o oblasť ďalšieho vzdelávania predovšetkým z radov učiteľov v praxi. Túto formu vzdelávania zároveň považujeme za najprijateľnejšiu a pri správne nastavených parametroch kurzu aj finančne najvýhodnejšiu. Forma kontinuálneho vzdelávania predstavuje najdostupnejšiu formu vzdelávania učiteľov z praxe, ktorý sa s modernými technológiami v školách stretávajú iba sporadicky. Nastúpený trend využívania moderných didaktických pomôcok by sme sa mali snažiť efektívne rozvíjať hlavne v prostredí školstva na všetkých stupňoch vzdelávania, ako ja vo forme kontinuálneho vzdelávania.

**Použitá literatúra**


1. FERKOVÁ, E.: Úvod do práce s hudobnými softvérmi. Bratislava : VŠMU, 2006. 72 s. ISBN 80-85182-93-9
2. KUPKOVÁ, J.: Hudobný pedagóg a jeho pôsobnosť v kontexte hodnotovej a vkusovej orientácie súčasnej mladej generácie. In: Kontexty hudební pedagogiky III, Univerzita Karlova: Praha, 2009. s.28-31. ISBN 978-80-7290-323-8
3. MENDELOVÁ, T.: Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ. Brno: LIBRIX, 2010. 213 s. ISBN 978-80-970429-8-1
4. REMIÁŠ, M. – ČIERNA, A.: Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS MOODLE. Nitra : UKF, 2012. 73 s. ISBN 978-80-558-0205-3

5. PAPPOVÁ, O.: Využitie informačno-komunikačných technológií v hudobnej výchove. In: Sapere Aude 2012 – Vzdelání a dnešní společnost, Hradec Králové : Magnanimitas, 2012. s.84-93.
6. RYBARIČOVÁ, Z.: „Optimálne“ a realita v hudobno – edukačnej praxi v primárnom vzdelávaní detí. In: Edukacja artystyczna a rzeczywistocs medialna, Krakow: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. s. 163-169
7. ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I.: Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a techník vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII: sborník příspěvků z mezinárodní konference, Univerzita J.E. Purkyně : Ústí mad Labem, 2012. s. 353-361. ISBN 978-80-7414-475-2
8. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov http://www.ccv.pf.ukf.sk/zakony_pdf/vyhlaska_445_2009.pdf

**Výskumný zámer projektu:**

Podstatou projektu KEGA 030UKF-4/2012 *Využitie informačno-komunikačných technológií v oblasti hudobného vzdelávania* je oboznámiť učiteľov hudby s možnosťami využitia informačno-komunikačných technológií (IKT) v oblasti hudobného vzdelávania na úrovni základného a základného umeleckého školstva. Nosnou časťou projektu je kurz v špecializovanej počítačovej učebni zameraný na využívanie didaktického softvéru Sibelius a intonačno-rytmického softvéru EarMaster. Projekt pozostáva z troch základných etáp: 1. Zmapovanie situácie v oblasti využívania IKT v rámci hudobnej výchovy na školách a príprava intenzívneho kurzu; 2. uskutočnenie trojtýždňového intenzívneho kurzu určeného pre učiteľov HV na ZŠ a HT na ZUŠ; 3. vytvorenie metodickej príručky, vyhodnotenie kurzu v rámci vedecko-pedagogického semináru a vydanie zborníka.

**Kontaktné údaje**

Mgr. Pavol Brezina, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Tr. A. Hlinku 1, 94901 Nitra
Tel: +421904247459
email: pbrezina@ukf.sk

# SOCIOLINGVISTICKÁ KOMPETENCE VE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA PRO PROFESNÍ ÚČELY (VÝSTUPY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ)

# SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE IN TEACHING GERMAN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION (PARTIAL RESULTS OF A QUESTIONNAIRE SURVEY)

*Tomislav Potocký*

**Abstrakt**

Sociolingvistická kompetence zahrnuje znalosti a dovednostmi, které jsou zapotřebí (navrhuji potřebné - zapotřebí je moc hovorové) ke zvládnutí společenských dimenzí (konvencí) užívání jazyka. Identifikace relevantních aspektů sociolingvistické kompetence ve výuce profesní němčiny na úrovni B1-B2 SERRJ byla jedním z cílů dotazníkového šetření, které bylo realizováno mezi studenty studijních oborů s podnikově-ekonomickým zaměřením, vysokoškolskými učiteli němčiny a potenciálními zaměstnavateli. Záměrem bylo stanovit preference všech kategorií respondentů týkající se identických složek sociolingvistické kompetence a následně podrobit vybrané parciální aspekty detailnějšímu rozboru pouze z pohledu učitelů. Přehled výsledků výzkumu a jejich interpretace jsou předmětem tohoto příspěvku.

***Klíčová slova:*** *sociolingvistická kompetence, německý jazyk pro profesní účely, dotazníkové šetření, jazykové znalosti a dovednosti*

**Abstract**

Sociolinguistic competence involves knowledge and skills needed to master social dimensions (conventions) of the language use. Identification of relevant aspects of the sociolinguistic competence in teaching German language for specific purposes at the levels B1-B2 was one of the objectives of the survey via questionnaire which has been carried out among students studying the corporate and economic related specialization, university German teachers, and potential employers. The objective was to identify preferences of all the respondent categories related to identical parts of sociolinguistic competence. Consequently, selected partial aspects were subject to a more detailed analysis from the viewpoint of teachers. The research findings review and their interpretation are in the focus of this paper.

***Key words:*** *Sociolinguistic competence, German language for specific purposes, survey via questionnaire, language knowledge and skills*

## 1 KOORDINÁTY PŘEDSTAVOVANÉHO VÝZKUMU

Úkolem pracovišť jazykové přípravy je nejen průběžně vyhodnocovat potřeby, cíle a možnosti studentů v procesu jejich vysokoškolského jazykového vzdělávání, ale v rámci výše uvedených kompetencí rovněž určit spektrum znalostí a dovedností, jež mohou přispět k facilitaci osvojování cizího jazyka pro profesní účely, tj. za účelem jeho pozdější užití v profesní komunikační praxi.

K uskutečnění komunikačních intencí uplatňují mluvčí (zde vysokoškolští studenti oborů podnikové ekonomiky) kromě svých přirozených dispozic a obecných schopností specifičtěji

zaměřenou *jazykovou komunikativní kompetenci*[1], kterou podle SERRJ tvoří následující komponenty:

1. *lingvistická kompetence,*
2. *sociolingvistická kompetence,*
3. *pragmatická kompetence* [SERRJ, 2002, s. 110-133].

V rámci svého dizertačního výzkumného projektu jsem se při traktování problematiky spojené s jazykovou komunikativní kompetencí zaměřil na ty součásti jejích komponent, jež jsou *signifikantní* pro učení se odborně profesnímu německému jazyku pro podnikovou sféru vyučovanému na vybraných vysokoškolských ekonomických fakultách.

Edukační prostředí vztahující se k uvedeným problémovému okruhu bylo výzkumně šetřeno na základě strukturovaných dotazníků, jejichž respondenty byli studenti, učitelé němčiny a potenciální zaměstnavatelé. Výzkum měl v závislosti na volbě a vnitřní struktuře zvoleného výzkumného nástroje kvalitativní povahu.

Výzkumný vzorek 350 studentů byl získán ve dvou krocích. Nejdříve byl pořízen stratifikovaný výběr studentů na základě relevantního znaku, kterým byla jejich příslušnosti k určité fakultě (VŠE v Praze, EF ZČU v Plzni, ESF UP v Pardubicích, ESF MU v Brně, EF VŠB-TUP v Ostravě a EF UTB ve Zlíně).

Z oslovených učitelů němčiny na uvedených fakultách bylo na základě záměrného (a zároveň dostupného) výběru získáno 20 respondentů. Relevantním znakem přitom bylo zapojení vybraných pedagogů do výuky profesně zaměřeného německého jazyka.

Skupina 30 možných budoucích zaměstnavatelů byla vybrána na základě záměrného (a zároveň dostupného) výběru, přičemž relevantní znak výběru přestavovalo členství firemního subjektu v Česko-německé obchodní a průmyslové komoře, implicitně předpokládající zájem zaměstnávat absolventy výše jmenovaných fakult a požadavek znalosti profesního německého jazyka u firemních uchazečů. Oslovení konkrétních firemních subjektů proběhlo na základě kontaktů poskytnutých Česko-německou obchodní a průmyslovou komorou. Návratnost dotazníku byla 50 %.

Dotazníky pro všechny tři kategorie respondentů byly vytvořeny v elektronickém prostředí SURVIO společnosti Survio, s.r.o., v němž bylo možno realizovat sběr dat on-line způsobem.

Výzkumné šetření spočívalo na kvantitativním metodologickém přístupu a má do značné míry deskriptivní charakter. Z toho důvodu proto nebyly stanoveny výzkumné hypotézy. Vlastní šetření bylo provedeno na základě analýzy potřeb. Za účelem jejího co možná nejširšího záběru jí byli podrobeni jednak vlastní aktéři vzdělávacího procesu na fakultách (studenti a vyučující), tak budoucí potenciální zaměstnavatelé studentů. Vyhodnocení názorů zaměstnavatelů na očekávané jazykové kompetence uchazečů o pracovní pozice může přispět ke zvýšení obsahové validity budoucího vzdělávacího standardu a jeho výraznější prakticistní ukotvení.

V následující kapitole je představena část dotazníkového výzkumu týkající se sociolingvistické kompetence.

[1] Rozdílnosti v lingvodidaktické kategorizaci jednotlivých kompetenčních dimenzí u různých autorů (zejména Hymese, Canaly, Swainové, Browna, Bachmana, Choděry, Maňáka a dalších) jsou nejčastěji odrazem odlišného chápání vztahů mezi jednotlivými složkami jazykové a mimojazykové reality.

# 2 PARCIÁLNÍ ŠETŘENÍ VĚNOVANÉ PROBLEMATICE SOCIOLINGVISTICKÉ KOMPETENCE

Sociolingvistická kompetence zahrnuje znalosti a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí (konvencí) užívání jazyka-chápaného jako sociokulturní jev [SERRJ, 2002, s. 120-125]. Rozvíjení sociolingvistické kompetence je relevantní pro mluvčí na všech úrovních dle SERRJ, v podmínkách konkrétních skupin edukantů bývá pro učitele cizího jazyka adekvátní zařazení a odstupňování jednotlivých položek aspektů sociolingvistické kompetence mnohdy problematické.

Záměrem jednoho dílčího segmentu předmětného dotazníkového šetření bylo identifikovat preference všech kategorií respondentů týkající se identických složek sociolingvistické kompetence (viz otázka č. 1) a následně podrobit vybrané parciální aspekty detailnějšímu rozlišení pouze z pohledu učitelů (viz otázky č. 2, 3).

## 2.1 Otázka č. 1

Studenti / učitele / potenciální zaměstnavatelé::

*K úspěšnému dorozumění a jednání s německy mluvícími komunikačními partnery přispívá: Označte odpověď, která nejlépe vyjadřuje stupeň Vašeho souhlasu, resp. nesouhlasu s následujícími výroky. Obodujte jednotlivé položky podle uvedené stupnice:*

| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* |
|---|---|---|---|---|
| *plně souhlasím* | *souhlasím* | *nemám vyhraněný názor* | *nesouhlasím* | *plně nesouhlasím* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.1. Řečové zdvořilostní normy společenství, které hovoří daným cílovým jazykem (tj. zejména oslovení, poděkování, omluvy) | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2.2. Rozdíly ve funkčních stylech cílového jazyka (tj. zejména styl hovorový, odborný, administrativní) | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2.3. Rozdíly v nadregionálních variantách německého standardního jazyka (Německo, Rakousko) | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2.4. Sociokulturní znalosti společnosti a kultury společenství, která daným cílovým jazykem hovoří (tj. zejména percepce, stereotypy, komunikační styly) | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2.5. Kulturní standardy vlastního a cílového prostředí (tj. zejména normy, hodnoty, postoje, pravidla) | ● | ● | ● | ● | ● |
| 2.6. Jazykové konvence komunikačního jednání ve vlastním a cílovém jazykovém prostředí (tj. zejména organizace hovoru, témata, paraverbální a neverbální faktory) | ● | ● | ● | ● | ● |

*Komentář:*

Výběr jednotlivých aspektů sociolingvistické kompetence reflektuje sociokulturémy, které prokazují svoji relevanci a užitečnost s ohledem na vzdělávací a profesní potřeby studentů

oboru podnikové ekonomiky na úrovni samostatných uživatelů jazyka (tj. od B1 podle SERRJ). Jedná se o *řečové zdvořilostní normy*, *kulturní standardy*, *funkční jazykové styly*, *sociokulturní znalosti*, *jazykové konvence komunikačního jednání* a *nadregionální varianty němčiny*).

Formulace otázek byly upraveny pro každou skupinu respondentů zvlášť tak, aby byla maximalizována jejich srozumitelnost a zároveň nedošlo k narušení srovnatelnosti a tím také validity zadání (viz výše).

*Vyhodnocení a interpretace:*

Průměrné pořadí odpovědí na danou otázku ve zkoumaném vzorku bylo následující:

| **Pořadí** | **Vybrané aspekty sociolingvistické kompetence** | **Průměrné hodnocení** |
|---|---|---|
| **1.** | Řečové zdvořilostní normy společenství, které hovoří daným cílovým jazykem (tj. zejména oslovení, poděkování, omluvy) | **1,31** |
| **2.** | Kulturní standardy vlastního a cílového prostředí (tj. zejména normy, hodnoty, postoje, pravidla) | **1,98** |
| **3.** | Rozdíly ve funkčních stylech cílového jazyka (tj. zejména styl hovorový, odborný, administrativní) | **2,2** |
| **4.** | Sociokulturní znalosti společnosti a kultury společenství, která daným cílovým jazykem hovoří (tj. zejména percepce, stereotypy, komunikační styly) | **2,27** |
| **5.** | Jazykové konvence komunikačního jednání ve vlastním a cílovém jazykovém prostředí (tj. zejména organizace hovoru, témata, paraverbální a neverbální faktory) | **2,52** |
| **6.** | Rozdíly v nadregionálních variantách německého standardního jazyka (Německo, Rakousko) | **2,84** |

| Poddotaz | Studenti | Učitelé němčiny | Potenciální zaměstnavatelé | **Celkový průměr** | **Celkový průměr - stejná váha skupin** | **Pořadí** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.1** | 1,49 | 1,1 | 1,33 | **1,46** | **1,31** | **1** |
| **1.2** | 2,27 | 2,1 | 2,23 | **2,26** | **2,2** | **3** |
| **1.3** | 2,84 | 2,85 | 2,83 | **2,84** | **2,84** | **6** |
| **1.4** | 2,31 | 2,3 | 223 | **2,3** | **2,27** | **4** |
| **1.5** | 2,11 | 1,9 | 1,93 | **2,09** | **1,98** | **2** |
| **1.6** | 2,94 | 2,15 | 2,47 | **2,87** | **2,52** | **5** |

U všech tří skupin vykazuje nejvyšší míru relevance kategorie *řečových zdvořilostních norem*, přičemž nejvýraznější stupeň souhlasného hodnocení byl zaznamenán mezi pedagogy. Zaznamenaný výsledek koresponduje s tradičním vnímáním důležitosti nácviku výrazových zdvořilostních prostředků nutných pro úspěšnou realizaci jazykového projevu studentů, zejména jeho tzv. kontaktové fáze. Zdařilé používání jazykových výrazových prostředků

k vyjádření zdvořilosti předpokládá u mluvčích adekvátní lingvistickou reflexi interkulturálních rozdílností vlastního a cílového jazykové prostředí. Stejnou souvislost ovšem pedagogičtí respondenti zřejmě nevyvodili při posouzení významnosti kategorie *jazykových konvencí komunikačního jednání*, jak je patrné ze znatelně nižšího stupně evidovaného souhlasu.

Celkově vzato je pohled všech tří skupin respondentů na jednotlivé sociolingvistické, sociokulturní a interkulturální aspekty poměrně homogenní, s nejvyšší mírou shody byla posouzen význam *rozdílů v nadregionálních variantách německého standardního jazyka.* Zjištěné průměrné numerické údaje k tomuto konkrétnímu poddotazu lze podle hodnotící škály dekódovat tak, že se respondenti k otázce spojené s národními varietami německého jazyka nemají potřebu vztahovat ani výrazně kladným, ani negativním postojem.

## 2.2 Otázka č. 2

Učitelé:

*Jaké markery pro rozpoznání příslušnosti mluvčího k regionu, národu, profesní skupině apod. je nutné přednostně podporovat v rámci jazykové výuky studentů na úrovni samostatných uživatelů jazyka? Jednotlivé položky obodujte podle uvedené stupnice:*

| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* |
|---|---|---|---|---|
| *plně souhlasím* | *souhlasím* | *nemám vyhraněný názor* | *nesouhlasím* | *plně nesouhlasím* |

22.1. Lexikum ● ● ● ● ●

22.2. Gramatika ● ● ● ● ●

23.3. Hlasové rysy ● ● ● ● ●

23.4. Paralingvistika a řeč těla ● ● ● ● ●

*Komentář a vyhodnocení:*

| Poddotaz | 1(%) | 2(%) | 3(%) | 4(%) | 5(%) | Průměrné hodnocení |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **2.1** | 60 | 30 | 5 | 5 | 0 | **1,55** |
| **2.2** | 15 | 60 | 20 | 5 | 0 | **2,15** |
| **2.3** | 10 | 15 | 55 | 20 | 0 | **2,85** |
| **2.4** | 5 | 30 | 40 | 25 | 0 | **2,85** |

SERRJ rozeznává uvedené identifikační znaky (markery), pomocí nichž lze ve výuce cizího jazyka uchopit sociolingvisticky definované identifikace mluvčích [SERRJ, 2002, s. 123]. Nadpoloviční většina pedagogů vyjádřila souhlas s nasazením lexikálních a gramatických činitelů (celkem 90, resp. 75%) do procesu zprostředkování sociolingvistické kompetence; reakce respondentů z řad učitelů na zapojení markerů interakčních (viz poddotaz 3.3) a extralinguálních (viz poddotaz 3.4) pak signalizovaly spíše nevyhraněnost jejich stanoviska.

## 2.3 Otázka č. 3

| |
|---|
| Učitelé:<br>*Jaké z uvedených funkčních stylů 1. hovorový, 2. odborný, 3. administrativní by studenti na úrovni samostatných uživatelů měli ovládat* |

3.1. receptivně (prosím, označte): ☐ ☐ ☐

3.2. produktivně (prosím, označte): ☐ ☐ ☐

| Poddotaz | 1(%) | 2(%) | 3(%) |
|---|---|---|---|
| **3.1** | 28,9 | 34,2 | 36,8 |
| **3.2** | 28,9 | 18,4 | 34,2 |

*Komentář a vyhodnocení:*

Pojem *funkční styl* je užit ve smyslu „*systematických rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty*“ [SERRJ, 2002, s. 122]. Pozornost byla soustředěna na ty rozdíly, které se týkají různých *úrovní formálnosti*, přičemž je předpokládáno, že studenti na úrovni samostatného uživatele dle SERRJ (tj. od úrovně B1) přednostně používají relativně *neutrální funkční styl.*

Pedagogičtí respondenti při posuzování uvedených věcných stylů s ohledem na *receptivní*, resp. *produktivní charakter* preferovali v celkovém hodnocení *styl administrativní* (36,8%, resp. 34,2%). Zjištěný výsledek koresponduje s cílovými jazykovými potřebami edukantů v podmínkách jejich budoucí profesní komunikace, v níž hrají podstatnou roli texty (komunikáty, jazykové projevy) hospodářsko-administrativní povahy s dominantní informativní funkcí.

**Použitá literatura**


1. BOLTEN, J.; EHRHARDT, C. 2003. (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln.* Sternenfels : Wissenschaft & Praxis, 2003, 400 s. ISBN 3896731386.
2. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY : JAK SE UČÍME JAZYKŮM, JAK JE VYUČUJEME A JAK JE V JAZYCÍCH HODNOTÍME. Transl. IVANOVÁ, J. Olomouc : UP, 2002, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
3. MÜLLER-JACQUIER, B. 2000. Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In BOLTEN, J. (Hrsg.). Studien zur internationalen Unternehmens-kommunikation. Leipzig: Popp, 2000. s. 20-49. ISBN 3932960041.
4. NEUWIRTHOVÁ, L. 2009. Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření. Brno: CERM, 2009. 186 s. 978-80-7204-612-6.
5. NIKLESOVÁ, D. 2006. Charakteristika, cíle a problémy interkulturní komunikace. Acta Oeconomica Pragensia. 2006, roč. 14, č. 4, s. 63-68. ISSN 0572-3043.

**Výzkumný záměr, projekt**
Příspěvek byl vytvořen v rámci projektu dizertační práce.

**Kontaktní údaje**
Mgr. Tomislav Potocký
Vysoká škola finanční a správní, o.p.s.,
Fakulta sociálních studií,
Katedra jazyků
Estonská 500, 101 00 Praha 10
Tel: 724 681 766
email: tomislav.potocky@vsfs.cz

# INOVATÍVNE PRÍSTUPY ROZVÍJANIA HUDOBNÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

# THE INNOVATIVE APPROACHER TO DEVELOPMENT OF MUSICAL SKILLS OF PUPILS AT ELEMENTARY LEVEL OF EDUCATION

*Zuzana Rybaričová*

**Abstrakt**

Centrálnou problematikou príspevku je otázka inovatívnych postupov pri rozvíjaní hudobných kompetencií žiakov na prvom stupni základnej školy. V príspevku vychádzame z historického exkurzu, venovanému opisu vývoja hudobnej výchovy od roku 1945 až po súčasnosť. Výrazný podiel na rozvíjaní hudobných spôsobilostí žiakov majú didaktické prostriedky – učebné pomôcky a didaktická technika. Poukazujeme na význam využívania modernej didaktickej techniky aj na hodinách hudobnej výchovy.

***Kľúčová slova:*** *hudobné vzdelávanie, hudobné kompetencie, didaktické prostriedky*

**Abstract**

The central point of this paper is the issue of innovative methods in the development of musical skills of pupils in primary school. The paper is based on insight into the past, dedicated to the description of the development of music education from 1945 to the present. A significant share on the development of pupils' musical skills has teaching resources - teaching tools and teaching techniques. Point out the importance of using modern teaching techniques on music lessons too.

***Key words:*** *Music Education, Musical Skills, Teaching Resources*

## 1 HUDOBNÉ VZDELÁVANIE

Ciele, obsah, formy a metódy vzdelávania ovplyvňuje stav vývoja spoločnosti. Podliehajú spoločenským potrebám , potrebám praxe a pod. Ide o fakt, ktorý nie je neznámy a je zároveň určujúcim faktorom pri kreovaní obsahu legislatívnych a pedagogických dokumentov. Školská politika a systém vzdelávania na Slovensku sa riadi celou zostavou, hierarchicky usporiadaných legislatívnych predpisov a noriem, ktoré sa spolupodieľajú na utváraní koncepcií a programov vzdelávania. V príspevku sa budeme venovať krátkemu opisu vývoja hudobnej výchovy na Slovensku, načrtneme smerovanie hudobného vzdelávania v závislosti od meniacich sa požiadaviek na kreovanie kľúčových kompetencií ako aj inovatívne prístupy rozvíjania hudobných kompetencií detí na prvom stupni vzdelávania s dôrazom na využívanie moderných didaktických prostriedkov[1].

[1] Didaktické prostriedky – bližšie k chápaniu tohto pojmu uvádzame v texte nižšie

## 1.1 Hudobné vzdelávanie na prvom stupni základných škôl v minulosti

Edukačný proces a spoločenský život, ako už bolo spomenuté, sú vzájomne prepojené. Zmeny vo vývoji spoločnosti tvoria základné východiská zmien aj v edukačnej praxi. Aj keď sa priamo nezaoberáme historickým rozmerom hudobného vzdelávania, je potrebné načrtnúť vývoj vzdelávania v tejto oblasti, aby sme mohli sledovať vývojovú líniu a tendencie v hudobnej edukácii. V povojnovom období boli v platnosti celoštátne učebné osnovy (rok 1945), ktoré za hlavný cieľ hudobnej výchovy na prvom stupni základnej školy určovali *„sústavné pestovanie hudobnosti u mládeže, prebudenie záujmu o hudbu, vypestovanie lásky k ľudovej piesni“* (Gregor – Sedlický, 1990, s.210). Hudobná výchova mala tri zložky: spev, hudobnú náuku a novú zložku – počúvanie hudby, avšak chýbali v podstate všetky učebné pomôcky: učebnice, metodické príručky, odborná pedagogická literatúra, hudobné nahrávky a ďalšie. Už prijatie *Zákona o jednotnej škole* v roku 1948 závažne zmenilo obsah aj organizáciu vzdelávania, no pre vývoj hudobného vzdelávania na prvom stupni základnej školy malo zásadnejší význam obdobie po roku 1953. V tomto roku vošiel do platnosti *Zákon o školskej sústave a vzdelávaní*, školská dochádzka sa skrátila na osem rokov. Okrem iného to znamenalo obmedzenie počtu hodín hudobnej výchovy a zredukovanie učebných osnov. Toto obdobie však zaznamenalo aj niekoľko pozitív pre hudobný rozvoj detí, a to najmä vo zväčšovaní sa počtu a kvality speváckych súborov, ako aj v náraste a vzostupe úrovne hudobného školstva. Vývoj vzdelávania od roku 1960 už zaznamenáva snahu o *„...všestranné a hlboké vzdelanie...“* (Učebné osnovy (ďalej UO), 1960, s. 3)[2]. Tieto učebné osnovy zrušili hudobnú náuku ako samostatnú zložku, takže hudobná výchova mala už len dve zložky: spev a počúvanie hudby. Rok 1960 opäť predĺžil školskú dochádzku na deväť rokov[3]. Úlohou hudobnej výchovy bolo *„naučiť žiakov ušľachtilo a výrazne spievať a s porozumením počúvať im primeranú, hodnotnú hudbu“* (UO, 1960, s. 115). Spomínané osnovy už presne pomenúvajú „základné pomôcky“, nevyhnutné pre vyučovanie hudby: „hudobný nástroj,[4] notové tabule, viacrýchlostný gramofón a súbory gramofónových platní[5] a iné pomôcky, napr. magnetofón, obrazový materiál, diafilm a film.“ (UO, 1960, s. 118). Ako vidno, technický pokrok bol aj v minulosti považovaný za prínosný aj pre hudobno-edukačnú prax. Až do konca roku 1989 bol základom školskej politiky a koncepcie výchovy a vzdelávania projekt *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*, prijatý ešte v podmienkach ČSSR v roku 1976 a kodifikovaný školskými zákonmi v rokoch 1978, 1980 a 1984. Jednou zo zásadných zmien bola nová systematizácia základného vzdelávania, z deväť ročnej základnej školy sa stala osemročná. Znamenalo to, samozrejme, skrátenie výučby hudobnej výchovy o jeden školský rok, a teda aj nevyhnutné zmeny v učebných osnovách, v učebných plánoch, v učebniciach a pod. Tento projekt je prvým dokumentom, kde sa stretávame s formuláciou *harmonického rozvoja osobnosti detí*, ktorú má popri iných predmetoch zaručovať aj hudobná výchova. Požiadavky, formulované v spomínanom projekte, aby žiak bol schopný „pracovať s učebnicou a inými pomôckami“, učil sa „samostatne vyhľadávať informácie, vyberať z nich, triediť ich“, ďalej pramene informácií hľadať aj mimo učební, sú aktuálne aj dnes. Zlá situácia v hudobnej výchove, jej postavenie v systéme vzdelávania a s tým súvisiace nepriaznivé zmeny v učebných osnovách a iných pedagogických dokumentoch, sa naďalej zhoršovala. To boli impulzy pre aktívne reakcie významných hudobných pedagógov.

[2] *Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy*. SPN, Bratislava 1960, 144 s.
[3] Hudobná výchova sa vyučovala vo všetkých ročníkoch jednu hodinu týždenne
[4] Odporúčaným hudobným nástrojom, podľa učebných osnov z roku 1960, boli husle a klavír
[5] V roku 1972 vydavateľstvo Supraphon vydalo dielo skladateľa Ilju Hurníka pod názvom *Umění poslouchat hudbu*. Boli to nahrávky vážnej hudby, ku ktorým sám autor vytvoril aj komentáre. Album tvorilo osem LP platní (tzv. “dlho hrajúcich“; „long playing“). To isté vydavateľstvo vydalo v roku 2004 toto dielo ako súbor šiestich CD

Uskutočnilo sa stretnutie, na Pedagogickej fakulte v Nitre, kde sa zrealizovali celkovo tri celoštátne konferencie o hudobnej výchove (1984, 1986, 1988)[6]. Na prvej konferencii vystúpil aj Prof. Ladislav Daniel, ktorý predstavil svoj model základnej školy s rozšíreným vyučovaním hudobnej výchovy[7]. Jeho vystúpenie prispelo významnou mierou k vzniku prvej slovenskej základnej školy podobného typu v roku 1987/88 v Banskej Bystrici. Hlavnými didaktikmi a tiež autormi učebných osnov pre rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy na spomínanej základnej škole boli Eva Langsteinová a Belo Felix, akademickí profesori banskobystrickej pedagogickej fakulty. Položili základy novej koncepcie hudobného vzdelávania na Slovensku.[8] Po roku 1990 sa pripravovala transformácia koncepcie obsahu a organizácie vzdelávania. Išlo o úplne nové zámery školskej politiky.[9] Návrhy novej koncepcie rozvoja výchovno-vzdelávacej sústavy boli vypracované už v rokoch 1994, 1996, ktoré však neboli realizované. V roku 1999 vznikol Návrh novej koncepcie výchovy a vzdelávania, známy ako Projekt *Milénium*. Na jeho základe bol v roku 2000 sformulovaný a prijatý *Národný program výchovy a vzdelávania* na najbližších 15 - 20 rokov. V oblasti hudobného vzdelávania – ide nám o primárne vzdelávanie na základných školách – boli vypracované nové učebné osnovy pre hudobnú výchovu (1995)[10] a tiež Základné požiadavky z hudobnej výchovy pre 1. a 2. stupeň základnej školy (2002)[11], ako súčasť dokumentu Vzdelávacie štandardy (obsahové a výkonové) pre základné školy. Juraj Hatrík (spoluautor nových učebných osnov) vniesol do učebných osnov nové, netradičné pohľady na hudobné vzdelávanie detí. Hudobná výchova na prvom stupni základnej školy má, podľa autorov učebných osnov „ ... položiť *zážitkové* základy pre postupnú intelektualizáciu predmetu na 2. stupni ...“.[12] Cieľom predmetu je vychovať vnímavého poslucháča s aktívnym hudobným prejavom. Hudobný materiál si žiaci majú osvojovať cez hudobné činnosti. Hudobno-výchovné činnosti opisujú autori nasledovne: „ HV vychádza zo spojenia materinskej reči, spevu, pohybu, tanca a ďalších hudobných činností – inštrumentálnej hry, aktívneho počúvania, hudobno-dramatického gesta, tak ako ich komplexne obsahuje detská hra už v predškolskom veku.“[13] Takto chápané hudobné činnosti priniesli do hudobného vzdelávania na elementárnom stupni škôl novú hudobnú aktivitu – hudobno-dramatickú činnosť.

## 1.2 Súčasné tendencie hudobného vzdelávania na prvom stupni základných školách

Od 1. septembra 2008 nadobudol účinnosť nový školský zákon a začala sa reforma obsahu vzdelávania na základných a stredných školách. So zmenami v obsahu vzdelávania často prichádzajú i nové didaktické prostriedky a didaktické pomôcky do vyučovania. V októbri 2008 vláda schválila Národný program reforiem Slovenskej republiky na roky 2008 – 2010. V rámci plánovaných opatrení išlo aj o informatizáciu školstva a tvorbu študijných materiálov

[6]Konferencia v roku 1984 – pod názvom *Hudební výchova v procesu formování vědomí mládeže socialistické společnosti*; v roku 1986 – pod názvom *Příprava učitelů hudební výchovy*; v roku 1988 – pod *názvom Osnovy a učebnice hudobnej výchovy z hľadiska súčasných a budúcich potrieb*

[7] Išlo o známu Základnú školu na Tr. Svornosti v Olomouci

[8] Cieľom tejto koncepcie bolo vychovať vzdelaných a aktívnych poslucháčov, schopných vlastného hudobného postoja.

[9] Nová spoločensko-politická situácia si vyžiadala aj nové smerovanie výchovy a vzdelávania - demokratizáciu a humanizáciu celej výchovno-vzdelávacej sústavy

[10]Po prvýkrát boli známi autori. Autorom nových učebných osnov bol hudobný skladateľ Juraj Hatrík v spoluautorstve s Ľubicou Kopinovou

[11] Základné požiadavky vznikli, paradoxne, na základe Učebných osnov hudobnej výchovy pre 1. stupeň základnej školy

[12] Hatrík, J. – Kopinová, Ľ., 1995: Učebné osnovy hudobnej výchovy pre 1. stupeň základnej školy. ISBN 80-07-00748-2 s. 3

[13] Tamtiež

a učebných pomôcok. Vzdelávanie malo byť poskytované na medzinárodnej špičkovej úrovni. Zmeny sa týkali aj vzdelávacieho systému, v rámci jeho vertikálnej hierarchie sa v novom školskom zákone ustálilo zoradenie vzdelávacích stupňov, rešpektujúcich medzinárodnú klasifikáciu stupňov vzdelávania - ISCED[14]. Zároveň vošiel do platnosti Štátny vzdelávací program (ŠVP)[15]. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy, ISCED 1, charakterizuje obsah vzdelávania v hudobnej výchove len vo vzdelávacej oblasti „Umenie a kultúra", a to ako predmet zameraný prakticky aj teoreticky. Táto vzdelávacia oblasť má rozvíjať „ osobnostné, kognitívne, komunikačné a občianske kompetencie, pretože žiak je komplexnou osobnosťou a nie je možné rozvíjať jeho kompetencie izolovane." (ISCED 1, s. 17) Základným zámerom hudobnej výchovy je rozvíjať kľúčové kompetencie.

## 2 KOMPETENCIE ŽIAKOV NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

V súčasnosti sa stále častejšie stretávame s pojmom kompetencie, kľúčové kompetencie.[16] O kľúčových kompetenciách (spôsobilostiach) sa zvykne hovoriť ako o novom fenoméne vo vzdelávaní. Podmienky vzdelávania sa v našich školách neustále menia. Zmeny v spoločnosti aj zmeny v životnom štýle samotných detí so sebou zákonite prinášajú aj potrebu zmien v prístupe k žiakovi i zmeny v didaktických metódach. Neustálym vedecko-technickým rozvojom sa menia nároky na zručnosti a schopnosti, ktorými by mali disponovať absolventi všeobecno-vzdelávacích škôl; cestou k dosiahnutiu kľúčových kompetencií je teda zmena spôsobu vyučovania a smerovanie k interaktívnemu, zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti. Vzhľadom na to, že spôsobilosti sa formujú na základe osobnej praktickej činnosti a skúsenosti, sú zároveň uplatniteľné v životnej praxi.

*Kompetencie podľa ISCED 1* - Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre 1. stupeň základnej školy - ISCED 1 - sumarizuje profil absolventa tohto stupňa vzdelávania formulovaním základných spôsobilostí (kľúčových kompetencií), ktoré člení do siedmych oblastí[17]. Spomedzi týchto oblastí vzdelávania sa zameriame najmä tie, ktoré najviac súvisia so zručnosťou využívania moderných didaktických prostriedkov, a teda sa spolupodieľajú na uplatňovaní inovatívnych prístupov rozvíjania aj hudobných kompetencií žiakov daného stupňa vzdelávania. ŠVP počíta so získaním základnej úrovne zručností využívania technických prostriedkov (oblasť *sociálnej komunikácie*). Čo sa týka využívania moderných didaktických prostriedkov na rozvoj kompetencií žiaka na 1. stupni základnej školy,

[14] ISCED – medzinárodná klasifikácia stupňov vzdelávania (Inrenational Standard Classification of Education). Číslom za skratkou sa označuje konkrétny vzdelávací stupeň, napr. ISCED 1 je Primárne vzdelávanie (1. stupeň základných škôl)

[15] ŠVP – štátom stanovený súbor poznatkov a zručností (alebo kompetencií), ktoré treba u žiaka rozvíjať, profilu absolventa vzdelávacích oblastí (vrátane vzdelávacích štandardov a učebných osnov) a rámcového učebného plánu. Slúži ako jednotný základ pre tvorbu školských vzdelávacích programov.

[16] Tento pojem vznikol v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Do oblasti vzdelávania prešiel koncom 90-tych rokov, kde slúži ako premostenie medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a profilom absolventa. Profil absolventa je teda založený na kľúčových (kompetenciách) spôsobilostiach. Jednotlivé kľúčové kompetencie (spôsobilosti) sa navzájom prelínajú, prepájajú a majú aj nadpredmetový programový charakter. www.spv-zv.sk/publikacie/**kompetencie**.doc

[17] Kľúčové kompetencie podľa ISCED 1:

- sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti)
- kompetencie (spôsobilosti) v oblasti matematického a prírodovedného myslenia
- kompetencie (spôsobilosti) v oblasti informačných a komunikačných technológií
- kompetencie (spôsobilosti) učiť sa učiť sa
- kompetencie (spôsobilosti) riešiť problémy
- osobné, sociálne a občianske kompetencie (spôsobilosti)
- kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry

prirodzene najbohatšou oblasťou je spôsobilosť využívania *informačných a komunikačných technológií*[18] (IKT), najmä:

- komunikácia pomocou elektronických médií
- aktívne vyhľadávanie informácií na internete
- používanie vyučovacích programov

Nepochybne musí byť rešpektovaná zásada primeranosti veku dieťaťa. Dieťa vo veku 6 – 10 rokov, teda žiak prvého stupňa základnej školy, postupne získava schopnosti, spôsobilosti (kompetencie) pracovať s počítačom, s edukačnými programami, ale aj so záplavou informácií, ktoré prináša internet – dnes bežný a prirodzený zdroj informácií[19]. Internet má ďalekosiahly dopad na získavanie vedomostí, preto je nanajvýš dôležité získať spôsobilosť vyberať a hodnotiť získané informácie, spracovať ich a využívať v rôznych činnostiach (oblasť *učiť sa učiť sa* ). So schopnosťou využívať získané informácie úzko súvisí aj schopnosť (spôsobilosť) *riešiť problémy,* a to využívaním rôznych informácií, skúšaním viacerých možností riešenia problému a podobne. *Hudobné kompetencie podľa ISCED 1*- Hlavnou úlohou hudobnej výchovy na základnej škola je *výchova hudbou* a *výchova k hudbe*. K dosiahnutiu týchto cieľov napomáhajú „ ...všetky hudobné aktivity, ktoré rozvíjajú hudobné schopnosti, zručnosti a návyky a umožňujú komunikáciu jedinca s hudbou.“ (Langsteinová – Felix, 2000) Jednotlivé hudobné aktivity sú zadefinované v piatich hudobno-výchovných činnostiach.[20] Pre získavanie hudobných kompetencií žiaka prvého stupňa základnej školy je dôležitá, okrem vyššie spomínaných, aj spôsobilosť (kompetencia) *vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.* Tu sa má žiak dokázať vyjadrovať prostredníctvom umeleckých ale aj iných vyjadrovacích prostriedkov. V spomínanom dokumente (ŠVP pre ISCED 1) sa zdôrazňuje aj predpoklad, že predmety umeleckej výchovy poskytnú priestor a možnosti pre medzipredmetové väzby s predmetmi iných oblastí. Zaujíma nás najmä oblasť informatickej výchovy a jej cieľ „ ... spolu s ostatnými predmetmi sa podieľať na primeranom rozvíjaní schopností žiakov používať prostriedky IKT ... „ (ISCED 1, s. 14), teda rozvíjajú schopnosť aplikovať IKT aj v iných predmetoch. Je to potvrdením toho, že moderné didaktické prostriedky majú svoje miesto aj v hudobnej edukácii, pretože jedným z hlavných cieľom moderného vzdelávania je jednak hľadať a odhaľovať aktuálne vzdelávacie potreby žiakov a následne navrhnúť účinné riešenie vedúce k skvalitneniu vzdelávacieho procesu. ISCED 1 pamätá aj na (povinné) materiálno-technické vybavenie ako aj priestorové zabezpečenie škôl. Ide, napríklad, o vybavenie učební polyfunkčným zariadením, zriadenie informačno-študijného centra (čím mieni učebňu informatiky, knižnicu, médiotéku a pod.), K vybaveniu tiež zaraďuje didaktické pomôcky, informačnú a komunikačnú techniku a ďalšie pomôcky a zariadenia.

[18] Vzdelanostný profil absolventa primárneho stupňa (ISCED 1) charakterizuje kompetencie (spôsobilosti) žiakov v oblasti informačných a komunikačných technológií (IKT) nasledovne:
„vie používať vybrané IKT pri vyučovaní a učení sa
ovláda základy ... počítačových aplikácií
dokáže primerane veku komunikovať pomocou elektronických médií
vie používať rôzne vyučovacie programy ...“

[19] Internet (z anglického výrazu ***inter****connected* ***net****works* - prepojené siete). .Jedna z definícií charakterizuje internet ako verejne dostupný celosvetový systém vzájomne prepojených počítačových sietí, pričom počítačová sieť je súhrnné označenie počítačov, pomocou ktorých je realizované prepojenie a výmena dát medzi počítačmi.

[20]Ide o známe hudobno-výchovné činnosti: vokálno-intonačné, percepčné, inštrumentálne, hudobno-pohybové a hudobno-dramatické činnosti.

# 2 INOVATÍVNE PRÍSTUPY A NOVÉ TECHNOLÓGIE

Inovácia vo vzdelávaní zahŕňa, okrem iného aj zmeny v obsahu a organizácii školskej edukácie, a to napríklad uplatňovaním nových technológií vo vzdelávaní. Ide vlastne o „moderné prostriedky didaktickej techniky, didaktické programy a nimi inšpirované nové formy vyučovania...“ (Průcha, 2008, s. 139) Problematika spojená s využitím moderných didaktických prostriedkov vo výchovno-vzdelávacom procese na prvom stupni základnej školy, ako aj vplyv týchto technológií na kvalitu primárneho vzdelávania sú v súčasnosti predmetom mnohých diskusií[21]. Cieľom týchto diskusií je lepšie porozumieť možnostiam integrácie nových – digitálnych technológií do školskej výchovy a vzdelávania. Nás zaujíma otázka, aké možnosti ponúkajú moderné didaktické prostriedky a ako sa môže podieľať ich implementácia do hudobnej edukácie na rozvíjaní hudobných kompetencií detí na prvom stupni vzdelávania. Kreujú sa aktuálne zručnosti, predpokladá sa implementácia nových poznatkov do kurikula jednotlivých vyučovacích predmetov. Toto kladie zároveň nové nároky aj na prácu učiteľov všetkých aprobácií. Informatizácia sa stáva súčasťou pracovného prostredia, je tiež potrebou bežného života jednotlivca. Na tento trend sa snažia reagovať i vzdelávacie inštitúcie všetkých stupňov vzdelania. Nové technológie sú súčasťou vzdelávacieho procesu aj na základných umeleckých školách, napríklad zaradením predmetu Hra na keyboarde do vzdelávacích plánov. V čom možno vidieť pozitíva tohto hudobného nástroja vystihuje nasledujúci názor: „Jednou z najužitočnejších funkcií je vytváranie vlastných rytmických sprievodov a teda tvorivá umelecká práca.“ (Brezina, 2012, s. 452) V praxi sa stále častejšie stretávame s pojmom *informatizácia školstva.* Jej cieľom je skvalitnenie edukačného procesu, jeho popularizácia ako aj rozširovanie možností vzdelávania, ktoré sú tradičným spôsobom nedosiahnuteľné.

## Záver

V súčasnosti sa stáva bežnou súčasťou života detí digitálna technika. S digitálnou technikou sa dnes dieťa stretáva, už v materskej škole. Existujú rôzne štúdie a analýzy rozličných aspektov digitálnej techniky aplikovanej v prostredí materskej školy. Ich cieľom bolo odhaliť výhody i riziká, ktoré poskytuje ich integrácia. Zhodne konštatujú, že používanie didaktickej techniky prispieva k dokonalejšiemu vývinu všetkých oblastí detských potrieb pred nástupom do školy. V roku 2001 vznikol napríklad projekt pod názvom Infovek[22], ktorý bol schválený príslušnou komisiou Ministerstvom školstva SR. Čo sa týka hudobnej edukácie, projekt zahŕňa prehľad projektov, venovaných hudbe, linky a odkazy na výučbové softvéry, CD-ROM-y a pod., námety na využitie IKT v hudobnej výchove a podobne. Napĺňanie hlavných cieľov hudobnej edukácie na 1. stupni základnej školy – výchova hudbou a výchova k hudbe – má mnoho podôb. Pri elementárnej hudobnej náuke je veľmi atraktívnou učebnou pomôckou práve interaktívna tabuľa,[23] ktorá je v ostatnom období v prostredí školskej edukácie často a s obľubou učiteľov i žiakov využívaná. Rozsah možností, ktoré táto tabuľa ponúka pre rozvoj rôznych oblastí vzdelávania dieťaťa, je skutočne veľký. Podporuje záujem

[21] V roku 1979 bola založená jedna z najväčší organizácií v oblasti vzdelávacích technológií pre pomoc učiteľom The International Society for Technology in Education (ISTE). Jej cieľom je napomáhať skvalitňovaniu vzdelávania používaním nových technológií pri využívaní nových metód. Táto spoločnosť sa zameriava aj na vytváranie štandardov (National Educational Technology Standards – NETS) pre využívanie technológií vo vzdelávaní. Definuje základné koncepty, vedomosti, zručnosti a postoje pri uplatňovaní informačno-komunikačných technológií v podmienkach vzdelávacieho procesu

[22] http://www.infovek.sk/

[23] Využívanie interaktívnej tabule má svoju históriu v oblasti interaktívnych prezentácií pri vzdelávaní managmentu na rôznych úrovniach.

detí o „svet zvukov a hudby“ na princípe „detskej hry a jej rôznych foriem“. Dieťa získava elementárne poznatky napríklad z oblasti organológie – spoznáva hudobné nástroje v ich obrazovej i zvukovej podobe. Žiak vstupuje do procesu tvorby vyučovacej hodiny tým, že rieši veľmi zaujímavé úlohy pútavou, hrovou formou. Získava širší pohľad na danú problematiku. Ako chápať uplatňovanie spomínanej IT pri jednoznačne činnostných aktivitách na hodinách hudby? Máme na mysli spev a pohyb, hudobno-dramatický prejav a podobne. Aj tu je priestor pre uplatnenie modernej techniky, to ale neznamená, že je to nevyhnutné. Rezumujúc možno konštatovať, že spôsob a miera používania moderných didaktických prostriedkov sú závislé od citlivosti a pedagogického majstrovstva každé učiteľa. Práca s novými, modernými didaktickými pomôckami je pre deti daného veku ako hra s modernými hračkami. Majme na pamäti, že práca s nimi na vyučovaní má byť len prostriedkom a nie cieľom. Cieľom vzdelávania je (malo by byť) vzbudiť záujem vzdelávaného o poznanie a vedenie. Je to zároveň jeden z najdôležitejších cieľov aké môže škola, ako inštitúcia vzdelávania, dosiahnuť.

**Použitá literatura**


1. BREZINA, P.: *Potreba obsahovej aktualizácie predmetu Hudba a počítač na základných umeleckých školách.* In: Sapere Aude 2012 Vzdělávání a dnešní společnost, recenzovaný zborník príspevkov vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Hradec Králové 2012, MAGNANIMITAS Hradec Králové, Česká republika, 2012 ISBN 978-80-904877-9-6**,** ETTN 085-12-12013-03-8. Dostupné 10.03.2013 https://posta.ukf.sk/webmail/?_task=mail&_action=get&_mbox=INBOX&_uid=3258&_part=2&_frame=1
2. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Dostupné 10.03.2013 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
3. Štátny vzdelávací program ISCED1 – príloha Hudobná výchova. Dostupné 10.03.2013 http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/hudobna_vychova_isced1.pdf
4. *Učebné osnovy pre prvý až piaty ročník základnej deväťročnej školy*. SPN, Bratislava 1960. Schválilo Ministerstvo školstva a kultúry výnosom číslo 27723/60-1-1 a SNR – odbor školstva a kultúry zo dňa 30. júna 1960, číslo 4178/60-1-1, ako učebné osnovy pre 1. – 5. ročník základných deväťročných škôl. 144 s.
5. PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník.* 4. Aktualizované vydanie. Portál, Praha 2008, ISBN 978-7367-416-8
6. LANGSTEINOVÁ, E., FELIX, B: *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 2. ročník základných škôl*. SPN, Bratislava 2000, ISBN 80-08-02979-X


**Kontaktní údaje**


PaedDr. Zuzana Rybaričová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra
Tel: 0903 77 33 29
email: zrybaricova@ukf.sk

# BULVÁR AKO STRÁŽCA KONZERVATÍVNEJ MORÁLKY HYPERBOLIZÁCIA AKO NÁSTROJ PRI VÝCHOVE BUDÚCICH NOVINÁROV

# TABLOID, THE GUARDIAN OF CONSERVATIVE MORALITY HYPERBOLISATION AS A TOOL OF EDUCATING FUTURE JOURNALIST

*Martin Kasarda*

**Abstrakt**

Prípadová štúdia ukazuje, ako sa dá vďaka hyperbolizovanej analýze mediálneho obsahu bulvárneho média ukázať študentom masmediálnych štúdií, že všeobecné predstavy a predsudky sa môžu pri dôslednej slovnej hre s textom obrátiť. Štúdia vychádza metodologicky z teórie interpretácie, pričom vedome pracuje s odkazmi na problematiku literárnej nadinterpretácie (U. Eco), respektíve na teóriu diskurzu (P. Ricoeur). Praktická ukážka re-interpretácie bulvárnej tlače optikou konzervatívneho myslenia ukázala, že bulvár nie je škandalóznym a škandalizujúcim prvkom spoločnosti, ale obhajcom konzervatívnych hodnôt. Študenti masmediálnej komunikácie sa tak učia vnímať svet médií ako svet príbehov, ktorý sa dá uchopiť aj inak. Je to spôsob, ako z naivných konzumentov médií vychovávať konzumentov kritických.

***Kľúčové slová:*** *Mediálna výchova, bulvárna tlač, médiá, etika*

**Abstract**

The case study shows how a hyperbolized analysis of media content can show to mass media students that common opinions and prejudices can be turned upside down by thorough play with text. Methodologically, the study is based on the theory of interpretation but consciously works with references to the literary overinterpretation (U. Eco) and theory of discourse (P. Ricoeur). The practical example of re-interpretation of tabloid print in light of conservative thinking shows that tabloid is not a scandalous and scandalizing element of society rather than a defender of conservative values. This way, students of mass media communication learn to recognize the world of media as a world of stories that can be handled differently. It is the way of educating naive media consumers to critical media consumers.

***Key words:*** *Media education, tabloid, media, ethics*

## 1. Tradičné chápanie bulvárnej tlače

Slovo bulvár je často v intelektuálnych kruhoch chápané ako synonymum pre neetickú novinársku prácu. Český herec, zabávač a moderátor Jan Kraus opakovane vystupoval vo svojich zábavných programoch ako presvedčený bojovník proti bulváru označujúc ho za „rytmus hnoje“. Nad bulvárnou tlačou ohŕňajú nos neraz aj študenti masmediálnych štúdií, ktorí automaticky spájajú bulvárnu tlač s neetickosťou, problémami so zločinom, prepieraním „súkromných“ škandálov, vyprázdňovaním obsahu smerom k lacnému, povrchnému životu - teda bulvarizáciou mediálneho prostredia.

Je to prirodzené, veď aj autority, ktorými sa zaštiťuje štúdium masmediálnych odborov sa k bulváru stavajú odmietavo. Termín bulvár alebo bulvárna tlač nevyznieva v definíciách príliš lichotivo. Pojem bulvár (franc. boulevard) označuje širokú triedu so stromoradím, promenádu, veľkomestskú tepnu a týmto pojmom sa začali označovať noviny predávané priamo kolportérmi na uliciach, lákajúcich okoloidúcich vyvolávaním senzačných titulkov. (Osvaldová, Halada 1999). Zrod bulvárnej tlače (yellow pages, penny press) je úzko spojený s novinkami v oblasti technológie tlače. Rýchlosť tlačiarenských lisov sa ešte na začiatku 19. storočia pohybovala na úrovni desiatok strán za hodinu. Prvá rotačka sa objavila v roku 1846 a tlačili sa na nej londýnske noviny Times. Táto rotačka mala kapacitu 8 000 tlačových hárkov, dvojnásobne vyššiu, než najrýchlejší rýchlolis. (Voit, 2006) Pre zaujímavosť, ofsetové stroje sú dnes schopné vytlačiť kompletný náklad novín v priebehu niekoľkých desiatok minút, rýchlosťou až 40 - 60 tisíc kusov za hodinu.
Netreba ešte zabúdať aj na fakt, že toľko odsudzovaná bulvárna tlač je výsledkom lepšieho vzdelávania, keďže práve osvietenstvo donieslo do európskych krajín vzdelávanie a po skončení školskej dochádzky jednoducho časť ľudí chcela čítať. A, pravdu povediac, nových čitateľov viac ako Biblia lákali klebety, kalendárové dobrodružné príbehy, horory či milostné romány. Takže čitateľský potenciál a zároveň technologické podmienky sa stretli a dali vzniknúť bulvárnej tlači. (Kasarda, 2012)
Ak hovoríme o bulvárnej tlači, hovoríme vraj podľa literatúry o „type tlače, ktorá sa vyžíva v škandáloch a publikuje neoverené informácie, klebety a snímky získané neetickým spôsobom.“ (Hochelová, 2001) Bulvár pracuje s jednoduchými emóciami čitateľov, využíva veľké fotografie a dramatizujúcu grafiku, vyhýba sa terminológii používajúc jednoduchý hovorový štýl. Tematizuje banality, súkromné tragédie, vraždy, nešťastia a prírodné katastrofy, spoločenské faux pas celebrít či hviezdičiek televízneho neba. Bulvár ďalej tematizuje sex, erotiku, rozchody. „Bulvár sa najvýraznejšie zo všetkých periodík riadi mediálnym pseudopríslovím – dobrá správa je zlá správa. Zlé správy však zväčša zaujímajú miesto ľudských nešťastí (násilná smrť, autohavárie), zlomyseľností (partnerský rozchod, hádka) či prírodných katastrof. Bulvár dokáže nafúknuť banality (odhalený prsník „celebrity“) či zo všedných vecí (aké bude počasie?) robiť tému dňa.“ (Kasarda, 2010 str. 83)
V neposlednom rade je bulvár senzačný, hyperbolizujúci skutočnosť: „Označenie „senzačné noviny“ je odvodené od skutočnosti, že tento typ novín venoval pozornosť vyhľadávaniu a spracovávaniu „senzácií“, teda udalostí spôsobujúcich rozruch, prekvapenie, silný údiv verejnosti.“ (Jirák, Köpplová 2007, str. 31)

## 2. Interpretácia bulváru inak

V tomto tóne by sme mohli pokračovať ďalej, bulvár je pre mnohých strážcov tradičnej morálky príkladom poklesnutia doby, etickej neprimeranosti a hanby. Aj pri práci so študentmi v rámci analýzy mediálnych obsahov tieto odmietajúce stanoviská zaznievali veľmi často.
Pritom bulvárna tlač reprezentuje najkonzervatívnejšiu líniu myslenia, v popredí ktorej stojí ochrana celistvosti rodiny, spravodlivosť občianskej spoločnosti, odpor k nezmyselnému násiliu a láska k nahote každej pravdy. Stačí, že sme sa pokúsili o inú interpretáciu.
Tradičná interpretácia, o ktorú sa opierame, vychádza z teórií semiotickej interpretácie U. Eca, uvedomujúc si zároveň úskalia interpretačného rámca a čitateľskej „nadinterpretácie.“ (Eco, 2005) Paul Ricoeur vo svojej Teórii interpretácie píše, že „*pochopiť text znamená sledovať jeho pohyb od zmyslu k referencii: od toho, čo hovorí, k tomu, o čom hovorí.*“ (Ricoeur, 1997) V prípade reflexie bulvárnej tlače sa akosi interpretátorom bridí urobiť druhý krok a prejsť od prvotného zmyslu textu k referenčným hodnotám, na ktoré sa bulvár reálne odvoláva. To, že bulvárna tlač reálne reprezentuje skutočné konzervatívne sily v tejto

spoločnosti sme sa rozhodli urobiť priamo na porovnaní základných ideí konzervativizmu a praxe bulvárnych novín.

## 3. Referenčné hodnoty

Dovolíme si odvolať sa k esejistickým definíciám myšlienok konzervativizmu, ako ich nájdete na webových stránkach slovenskej inštitúcie, ktorá si slovo konzervativizmus dala do názvu. Navyše ho skĺbila s menom uhorsko-kozmopolitného vojaka v službách cudzej armády, veľkého milovníka dobrodružstiev, francúzskeho vína a zákulisnej diplomacie, bonvivána a autora podľa všetkého prvých slovenských erotických fotografií, aj keď v roku 1910 nefotil nahé fešandy pod Ďumbierom, ale na Tahiti: Konzervatívny inštitút Milana Rastislava Štefánika. Citáty pochádzajú práve zo state *O konzervativizme*, ktorú nájdete na stránkach tohto inštitútu a nemá autora. Je to asi manifestačné zhrnutie základných oporných bodov.

*„Konzervativizmus vychádza z organického názoru na spoločnosť, v ktorej žiadne spoločenské postavenie nie je podradné, ale má svoj nezastupiteľný význam. Kľúčom je vzájomné uznanie záväzkov a povinností.“* (všetky ďalšie citáty kurzívou pochádzajú z www.konzervativizmus.sk)

Jednou z organických čŕt bulvárnej tlače je, že žiadne spoločenské postavenie nepovažuje za nehodné svojej pozornosti, nepovažuje za podradné. V bulvári nie sú ostrakizovaní ani panovníci, ani bezdomovci, najdrahšie róby sveta či nahé telá. Fakt, že bulvár rešpektuje aj tých z najspodnejších rebríčkov spoločnosti ako hodných záujmu verejnosti znamená, že bulváru je vlastný konzervatívny pohľad, podľa ktorého nejestvuje žiadne podradné postavenie. Ponížení a utláčaní, ako vraví F.M.Dostojevskij, majú svoj nezastupiteľný význam. A keďže sa príbehom vyvrheľov z okraja, cirkusantov z televíznych súťaží, nešťastníkov pod hranicou biedy, či mnohopočetným rodinám s nízkym hygienickým štandardom venuje bulvár viac a transparentnejšie, ako konzervatívci, je bulvár jednoznačne konzervatívnejší.

## 4. Spoločné hodnoty bulváru a konzervativizmu

*„Vo svetle komplexnosti ľudskej spoločnosti, ako aj povahy a obmedzení jednotlivcovho ľudského rozumu, ktorý vie viac, než je schopný vyjadriť, uznáva konzervativizmus existenciu a nenahraditeľnosť nazhromaždenej kolektívnej skúsenosti, vyjadrenú v tradícii a kontinuite spoločenských štruktúr. Preto sa vo svojich hodnotách orientuje predovšetkým na to, čo je trvalé.“*

Určite spoločne, milí čitatelia, nepochybujeme, že ľudské mysle produkujúce bulvárnu tlač vedia viac, než sú schopné vyjadriť v novinách. Zato nazhromaždená ľudská skúsenosť sa každodenne nenahraditeľne prejavuje v pertraktovaní trvalých hodnôt. Ľudská závisť, cudzoložstvo či agresivita nie sú totiž témy liberálne, ale tradičné a kontinuálne vlastné spoločenským štruktúram. Stačí si spomenúť na stredomorskú aférku – nie Berlusconiho či Sarkozyho - teda na vzťah medzi Parisom, Menelaom a jeho krásnou ukradnutou manželkou Helenou. Pre konzervatívcov ortodoxne ekonomického ladenia – bulvárny škandálik dal vzniknúť Trójskej vojne a klasickej antickej literatúre. Bulvár prináša alarmujúce informácie o deštrukcii tradičných ľudských hodnôt, rozpadoch klasických vzťahov ako manželstvo, ktoré spôsobuje liberálne myslenie, raduje sa z nových prírastkov do rodín, napríklad, aby naplnil biblické nezosmilníš a nepožiadaš manželku blížneho svojho. Rovnako zhrozene upozorňuje aj na tragický rozmer smrti a násilia v našom živote, na neustále porušovanie prikázania nezabiješ. Zabíjať podľa bulvárnej tlače je neľudské, dokonca aj zabíjať v mene akýchkoľvek princípov ideovej nadradenosti jednej civilizácie nad druhou. Orientácia

bulvárnej tlače na trvalé konštanty ľudskej spoločnosti je teda konzervatívnejšia, ako v prípade konzervatívcov.

*„Konzervativizmus je presvedčený o nevyhnutnosti jasného vymedzenia pôsobnosti medzi štátnou mocou, občianskou spoločnosťou a súkromnou sférou."*

Bulvárna tlač, priznajme si, nie je žiadnym fanúšikom ani štátu, ani občianskej spoločnosti a ani súkromnej sféry. Jej záujmom je sledovať nekalosti, nech sa dejú za bránami úradov či bránami dedinských domčekov, sledovať rýchlosť bavorákov rovnako našich spoločných zamestnancov v pozícii ministrov, ako zabíjajúcich favoritov na dedinských uliciach. Bulvár kričí na vyhodené peniaze v podivných občianskych združeniach či predražené pivo na kúpaliskách. Kritický pohľad priam Popperovského ladenia je bulváru vlastný všímajúc si prekročenia právomocí štátu na občanoch, rovnako ako zdierania súkromného sektoru či klamstiev spoločenstiev občanov. Navyše bulvár rád upozorňuje na prekročenia právomocí, stojí na strane občianskej spoločnosti pri obhajovaní záujmov nás ako spoločenstva jednotlivcov voči represívnym nástrojom štátu. V tomto smere je kriticizmus bulváru podstatne konzervatívnejší, než kritická reflexia samozvaných konzervatívcov.

## 5. Zdieľané mravné hodnoty

*„Bez integrujúcej tradície spoločne zdieľaných mravných hodnôt, zmyslu pre identitu, česť, lojalitu a zodpovednosť by bolo obyvateľstvo len masou bez vnútornej spoločenskej štruktúry. Preto konzervativizmus vždy vyjadruje podporu rodine a menším spoločenstvám, ich solidarite, miestnej iniciatíve a samospráve, voľnému združovaniu občanov a celkovému občianskemu charakteru spoločnosti."*

Kto je na pohreboch nevinne zabitých i mafiánov? Kto prináša správy o rozvrátených rodinách, búrlivých rozvodoch, nešťastných spoločenstvách vytopených rodín? Konzervatívny inštitút? Nie, bulvárna tlač zdieľajúca mravné hodnoty, česť a lojalitu s tými, ktorým bolo ublížené. Obhajujúc celistvosť rodiny, stojac na strane prirodzenej ľudskej cti poukazujúc na absurdity právneho systému (zrazíte vlastnou vinou dieťa a výsledok – podmienečný trest?), ukazujúc na temné stránky spoločenského spolunažívania, je bulvár ďaleko pred konzervatívnymi frázami. Alebo sa konzervatívci venujú napríklad sporom typu agresívneho psa, ktorý chodí po dedine a napáda občanov? Pretože toto sú problémy spoločenstiev, s ktorými solidarizuje bulvár ukazujúc celkový občiansky charakter spoločnosti. Bulvár tak prejavuje solidaritu, často je iniciátorom zmien na úrovni miestnej komunity budujúc skutočne občiansky charakter spoločnosti, kde je občan občanovi priateľom, pomocou i udavačom strážiacim morálku. Ak chce občan volať po spravodlivosti v prípade nekalostí, môže do bulvárnej tlače zavolať a odhaliť disproporcie medzi zákonom a skutkovým stavom. To je konzervatívny prístup zachovávajúci tradičné hodnoty susedskej lásky i závisti.

*„Konzervativizmus považuje za záujem celku zachovanie a rozvoj kultúrnej rôznorodosti, ochranu názorových, náboženských a kultúrnych menšín, tvorivých elít a menšinových zoskupení."*

Bulvár miluje menšiny. Je v životnom záujme bulvárnej tlače, aby spoločenstvo bolo čo najrôznorodejšie, ideálne, aby bolo panoptikom extrémov. Rozvoj kultúrnej rôznorodosti – pričom kultúru vnímame v širokom zmysle historika kultúry Petra Burkea ako komplex ľudských „artefaktov" a „praktík" – a ochrana názorových, náboženských a kultúrnych menšín sú vlastnosti imanentné bulváru. Veď predsa bulvár neváha informovať o – verme veľmi menšinových – zábavkách náboženských predstaviteľov s deťmi, sadistických sklonoch masových vrahov či rodinných tyranov, ale rovnako o vymierajúcich čipkárkach, extrémnych nálezoch hubárov či rybárov, tradičných domorodých šibačkách na slovenských dedinách či súčasných trendoch v extrémnych športoch. Pravda, športové extrémy publikuje najradšej

v spojení so zdravotno-vzdelávacím aspektom upozorňujúc na príklade smrteľne zranených športovcov na nebezpečenstvo, či priam hazard ohrozujúci potenciál tvorivých elít pri skúšaní nezvyčajného. Bulvárna tlač by bez kultúrnych menšín neprežila, čo si uvedomuje a preto ich výrazne podporuje tým, že o nich hovorí, predstavuje ich ako niečo, čo je niekedy až neuveriteľné, ale, povedané s Nietzschem, ľudské, príliš ľudské. Bulvár je tak konzervatívnejší, než konzervatívni samozvanci.

## 6. Zušľachťovanie bulvárom

*„Konzervativizmus podporuje kroky, ktoré pomáhajú zušľachťovať ľudského ducha, zvyšovať vzdelanosť, podporovať kreativitu a pestovať kultúru života. Činí tak v poznaní, že ani najdokonalejší spoločenský systém nemôže nahradiť charakter občanov.“*
Bulvárne ankety o najhlúpejších a najotravnejších občanov vystihujú konzervatívnu potrebu zušľachťovať ľudského ducha. Poukazovaním na hlúposť, ignoranciu a nadradenosť odhaľuje bulvár slabiny spoločenstva a núti občiansku spoločnosť premýšľať nad tým, čo sú skutočné hodnoty, ako sa môže prejavovať hlúposť a ako sa jej vyvarovať. Nakoniec, aj učiteľ národov J.A. Komenský vedel, že voči hlúposti sa dá bojovať len tak, že ju pomenujeme. Otvorene, priamo, pravdivo. Žiaden systém charakter občanov naozaj nenahradí, ale odhaľovať jeho slabiny je podstatne viac v náplni konzervatívnych špičiek sústredených v bulvárnej tlači reprezentujúcej názor reálnej občianskej spoločnosti na neraz samozvaných poslov nových myšlienok. Bulvár tak pestuje tradičnú kultúru života zameranú proti ľudskej hlúposti, nafúkanosti, pestujúc tak tradičnú lásku k múdrosti kolektívneho spoločenstva. V tomto smere je bulvár skutočným konzervatívnym vlajkonosičom.
*„Konzervativizmus je proti zaťažovaniu obyvateľov vysokými daňovými povinnosťami a následnému umelému nivelizačnému prerozdeľovaniu zdrojov.“*
Akékoľvek zvyšovanie daní je pre bulvárnu tlač priam červeným súknom. Zaťažovanie obyvateľstva sa okamžite premieňa na hlasné kvílenie nad zlom, ktoré páchajú naši služobníci vo vládnych funkciách na vlastnom národe. V tomto smere – keďže bulvár nesedí v parlamentných laviciach, padá podstatne väčšia vina hriechov na konzervatívcov hlasujúcich za zvýšenie daní, teda proti svojmu presvedčeniu, než na bulvárnu tlač obhajujúcu konzervatívne požiadavky nezvyšovania daní. A prerozdeľovanie nie je bulvárnej tlači vôbec vlastné. Kde by bol bulvár, keby nemal svojich extrémne chudobných a svojich nositeľov polmilióneurových hodiniek? Nivelizácia je pre bulvár ďalším z hriechov, ktorých sa bojí ako kríž čerta.
*„Konzervativizmus uprednostňuje budovanie pred deštrukciou. Zásadne odmieta revolučný princíp, pretože revolúcia znamená deštrukciu.“*
Nepochybne je bulvárna tlač nadšená z budovania a zhrozená z deštrukcie. Neváha prinášať podrobné informácie z nových staviteľských projektov a dokonca priznávať aj hodnoty vyjadrené v konzervatívne pochopiteľnej podobe peňazí, ktoré sa na projekty, neraz megalomansky veľké, vynakladá. Opäť treba podotknúť, nevyhýbajúc sa ani štátnej, ani súkromnej sfére – kdekoľvek niečo nové vzniká, rastie ba priam bobtná, bulvár je rád pri tom. A revolúcia bulváru nevyhovuje, označujúc krv na ulici za hrôzu, ktorú na ľud privádzajú diktátori. Bulvár nechce zmenu, chce stabilnú, konzervatívnu spoločnosť, v ktorej pretrvávajú tradičné konzervatívne hodnoty – sex, smrť a peniaze.

## 7. Záver

Aj keď sme neanalyzovali všetky myšlienky konzervativizmu, ako sme ich našli na stránkach Konzervatívneho inštitútu M.R.Štefánika (ale v podstate sa len opakujú a rozvíjajú tieto základné oporné stĺpy tu naznačené), nazdávame sa, že táto malá analýza dostačuje na to, aby

sme Ricoeurovu tézu o tom, že *pochopiť text znamená sledovať jeho pohyb od zmyslu k referencii: od toho, čo hovorí, k tomu, o čom hovorí*, mohli s čistým svedomím aplikovať na prípad bulvárnej tlače. Stačí nám pochopiť, že bulvár cez ľudské príbehy hovorí o tom, že si v spoločnosti potrebujeme chrániť konzervatívne hodnoty celistvosti tradičnej rodiny, práva, spravodlivosti, či jasne vymedzených úloh v spoločnosti. Len sa ho musíme naučiť správne čítať.

Takáto interpretácia bulvárnej tlače je však v príkrom rozpore s tradičným vnímaním bulváru ako miesta cynizmu, mediálneho hyenizmu, vulgarity, nepresností, osočovania, násilia či klebiet. Pri práci so študentmi na takejto interpretácii (resp. nadinterpretácii) bulvárnej tlače sa ukazuje, že slovná ekvilibristika a posúvanie významových rovín umožňuje kriticky sa pozerať na médiá a diskurzy, ktoré predstavujú. Hyperbolizácia niektorých čitateľských zážitkov a explicitná re-formulácia poznania nás privádza k novému, inému čítaniu, ktoré v mediálnej výchove jednoznačne potrebujeme.

**Použitá literatúra:**


1. ECO, U: Meze interpretace. Praha: Karolinum 2005. ISBN: 80-246-0740-9
2. JIRÁK, J., KŐPPLOVÁ, B. : Média a společnost. Praha : Portál, 2007. 31 s. ISBN 978-80-7367-287-4
3. HOCHELOVÁ, V.: Slovník novinárskej teórie a praxe. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra žurnalistiky, 2001. 31 – 32 s. ISBN 80-8050-380-x
4. KASARDA, M. : Tvorba v periodickej tlači. In TUŠER, A. a kolektív. Praktikum mediálnej tvorby. Bratislava : EUROKÓDEX, 2010. ISBN 83 s. 978-80-89447-16-9
5. KASARDA, M: Praktická príručka písania pre profesionálov. Bratislava: Eurokodex 2012. ISBN: 978-80-89447-68-8
6. OSVALDOVÁ, B., HALADA, J., a kolektív. 1999. Encyklopedie praktické žurnalistiky. Praha: Nakladatelství Libri, 1999. 3 s. ISBN 80-85-983-76-1
7. RICOEUR, P: Teória interpretácie: diskurz a prebytok významu. Bratislava: Archa, 1997. ISBN 80-7115-101-7
8. VOIT, P.: Encyklopedie knihy. Praha: Libri, 2006. ISBN 80-7277-312-7
9. O konzervativizme: http://www.konzervativizmus.sk/article.php?konzervativizmus cit. 11.3. 2013


**Kontaktné údaje**


PhDr. Martin Kasarda, Dr.
Fakulta masmédií, Paneurópska vysoká škola
Tematínska 1, 851 04 Bratislava
Tel: +421 903 605 139
email: martin.kasarda@paneurouni.com

# GARDNEROVA TEORIE VÍCENÁSOBNÉ INTELIGENCE A ŽÁKOVA KONSTRUKCE MATEMATICKÝCH POZNATKŮ

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

*Dagmar Kocichová*

**Abstrakt**

Článek je věnován problematice aplikace Gardnerovy teorie při výuce matematiky využitím nejsilnější dimenze žákovy inteligence. Byl proveden experiment se žáky čtyřletého gymnaziálního studia, v němž byla ověřována kvalita výstupů žáků v matematice, jestliže pracovali s elektronickými výukovými materiály podle jejich nejvýraznější dimenze inteligence.

***Klíčová slova:*** *žákova konstrukce matematických poznatků; Gardnerova teorie vícenásobné inteligence; dimenze inteligence; ICT ve výuce; elektronické výukové materiály*

**Abstract**

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

***Key words:*** *Pupils´ construction of knowledge in mathematic, Gardner´s theory of multiple intelligences, intelligence dimension, elektronic teaching materials*

## Úvod

Článek popisuje experiment chystaného výzkumu v rámci disertační práce „Výuka matematiky s podporou ICT se zaměřením na dimenze inteligence žáka“, jehož cílem je ověření kvality výstupů žáků v matematice aplikací Gardnerovy teorie vícenásobné inteligence v elektronických výukových materiálech.

Mnoho výzkumů již dříve jednoznačně ukazovalo, že by učitelé měli kromě společných učebních potřeb všech žáků třídy věnovat pozornost individuálním potřebám a učebním stylům žáků a odpovídajícím způsobem jim výuku přizpůsobit [7; 8]. Pokud by se začalo časně, nemusely by případné problémy s matematikou u žáků mít dlouhé trvání či velkou intenzitu [2]. Rovněž Evropská komise dala v roce 2010 k nasměřování politik svých zemí doporučení vládám v oblasti vzdělávání *Key Lessons learned by ICT cluster* (Hlavní zjištění ICT clusteru). Jednou ze čtyř oblastí je individualizace vzdělávání. Ta zdůrazňuje, že technologiemi podporované prostředí umožňuje individualizovat vzdělávací proces. Žák tak může pracovat svým tempem, podle svých schopností, aktuálního stavu poznání, motivace i zájmu.

Současný moderní pedagogický směr preferuje pojetí učení, kde se klade důraz na uplatňování problémově orientovaného učení, badatelsky zaměřený přístup a také na skutečné životní situace. Jedná se o konstruktivistickou teorii. Zabývá se učením s porozuměním. Její zakladatel, švýcarský biolog Jean Piaget, uvedl: „*Pochopit znamená objevit. Žák, který získá*

*jistou vědomost objevováním, zkoumáním a přirozeným úsilím, bude schopen si ji zapamatovat.“ viz* [5] na straně 56.
Pedagogický konstruktivismus ve výuce vyžaduje řešení konkrétních – praktických – problémů, tvořivé myšlení, manipulaci s předměty, názorné pomůcky, například interaktivní software. Premisou myšlenky konstruktivismu je tvorba žákových vědomostí na základě vědomostí a zkušeností dosavadních, a to aktivně v procesu řešení problémů. Žáci si své vědomosti konstruují sami, případně provádějí přestavbu starých myšlenkových struktur. J. Vaníček upřesňuje: *„V konstruktivistickém pojetí je učení aktivní, adaptivní a zkušenostní proces. Učící se snaží pozorovat podobnosti a rozdíly ve vlastním kognitivním schématu v nové situaci, ve které se octne, a přitom toto schéma může změnit.“*viz [9 ] na straně 24.
Konstruktivistické pojetí procesu poznání v matematice z J. Piageta vychází. Není přijímáním hotových matematických struktur, ale, jak uvádí M. Hejný a F. Kuřina [4 ] na straně 129 jde o: *„ ...proces konstruování poznatkových struktur u jednotlivých žáků“.* Proces vzniku nového poznatku podle uvedených autorů obsahuje pět fází a dva fázové přechody, tzv. zdvihy. Jedná se o:

1. fáze motivace
2. fáze modelu izolovaných modelů
3. první abstrakční zdvih
4. fáze univerzálního modelu
5. druhý abstrakční zdvih
6. fáze abstraktních znalostí
7. fáze krystalizace (strukturalizace)

Hybným momentem učení je motivace, avšak podstatou poznávacího procesu jsou dva mentální zdvihy: první od izolovaných modelů k univerzálním, druhý zdvih od univerzálních modelů k abstraktním znalostem. Krystalizace (strukturalizace) je stálá složka poznávání, což je fáze začleňování nových poznatků do struktury. Abstrakční zdvihy můžeme vnímat jako žebříky, po kterých musí žáci vylézt, aby se dostali do dalšího modelu, až k novému poznatku.
Jestliže každý jedinec má *„…soubor kognitivních (poznávacích) schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů jiný“*, viz [1] na straně 153, což J. Čáp a J. Mareš definují jako inteligenci, pak i konstrukt matematického poznání se u jednotlivců bude lišit.
Howard Gardner [3] na základě osmi znaků potvrdil, že každý člověk má devět dimenzí inteligence, a to v různé míře, a právě tou se jednotlivci odlišují. Jedná se o: jazykovou, hudební, pohybovou, vizuálně-prostorovou, intrapersonální, intrapersonální, přírodopisnou, inteligence existencionální.
Soustředíme na prvních pět dimenzí inteligence, u kterých jsme určili typické dovednosti a strategie učení (způsoby a postupy učení). Typický znak, kterým jsou jednotlivé dimenze charakterizovány, jsme nazvali symbol.

Jazyková dimenzí inteligence

Typické dovednosti: čtení, psaní, mluvení, diskuse.
Strategie učení: Žáci se učí tím, že vidí slova, také foneticky. Pamatují si informace podané mluvenou i písemnou formou. Dovedou dobře vysvětlovat.
Symboly: slova, text.

Hudební dimenzí inteligence

Typické dovednosti: smysl pro rytmus, výšku a barvu zvuku, paměť na básně a melodie.
Strategie učení: Žák se učí snadným zapamatováním slov, která vznikla na hudbu nebo jsou-li v učebním materialu tóny, rytmy.
Symboly: rytmy, zvuky, tóny.

Matematicko-logická dimenzí inteligence

Typické dovednosti: Řešení problémů, odhad, logická argumentace, analýza, kategorizace.

Strategie učení: Žáci se učí pochopením podstaty, systémově, zvažují minulé zkušenosti, než udělají další krok. Používají sekvenční myšlení, mohou lehce zpětně najít vlastní chybu.
Symboly: system, čísla, koncepce, logika, abstrakce.

Vizuálně-prostorová dimenzí inteligence

Typické dovednosti: kreslení, malba, tvorba mentálních map a diagram, projektování, navigace.
Strategie učení: Žák se učí tím, že vnímá tvar a barvy, vytváří si jasný obraz v mysli, vyjadřuje se formou kreseb, návrhů, barevných schemat.
Symboly: mentální obrazy, transformace jednoho modelu v druhý.

Pohybová dimenzí inteligence

Typické dovednosti: Žák má tendenci tvořit, než slyšet a vidět.
Strategie učení: Žák se učí tím pohybem, používáním gest, prostřednictvím fyzického dotyku, manipulace s předměty.
Symboly: dotek, pohyb, manipulace, gesta.

Využitím potenciálu žáka, jeho silné stránky – dominantní dimenze inteligence, mu umožníme učit se prostřednictvím převažujících osobnostních mechanismů. Především však chceme podpořit jeho proces učení k provedení prvního a druhého abstrakčního zdvihu. Každá dimenze inteligence pracuje s určitými symboly a výukou matematiky chceme dosáhnout k symbolům matematickým. Jedná se o jistou transformaci symbolů. Tyto symboly byly pro nás stavebním kamenem při tvorbě úloh i elektronických výukových materiálů Z hlediska taxonomie úloh podle D. Tollingerové [6] se jedná o úlohy III. typu, konkrétně III. 1 – úlohy na překlad – translaci, transformaci..

**Metody**

Jako výzkumná metoda byl zvolen experiment. Vstupním parametrem byla převažující dimenze inteligence žáka. Tu každý žák znal, byla výsledkem dotazníkového šetření.
Cílem experimentu bylo ověření kvality výstupů žáků v matematice aplikací Gardnerovy teorie vícenásobné inteligence v elektronických výukových materiálech. Byla stanovena hlavní **statistická hypotéza**: Zlepšily se vědomosti a dovednosti žáků při výuce matematiky pomocí elektronických výukových materiálů s využitím převažující dimenze inteligence žáka? Hypotéza **věcná** zněla: $\mathbf{H_0}$: Při používání elektronických výukových materiálů s využitím převažující dimenze inteligence žáka ve výuce se učební výsledky nezměnily a $\mathbf{H_1}$ (alternativní, předpokládaná): Při používání elektronických výukových materiálů s využitím převažujícího dimenze inteligence žáka se učební výsledky zlepšily.
Experimentu se účastnili žáci druhého ročníku třídy 2. A čtyřletého studia Gymnázia Hladnov a Jazykové školy, Ostrava, byť učivo se běžně učí v ročníku třetím. Výuka probíhala v multimediální učebně, kde bylo umístěno 16 PC. Žáci byli rozesazeni tak, aby u PC seděla dvojice žáků s rozdílnými výchozími vstupními parametry, každý obdržel sluchátka. Z celkového počtu 32 žáků se 5 žáků kvůli nemoci neúčastnilo výstupního testu, proto jejich výsledky nebyly zařazeny do celkových výsledků.
Téma bylo zvoleno z celku Vektorová algebra, konkrétně vektor, jeho násobek, sčítání vektorů. Žáci předem absolvovali vědomostní test. Maximální počet bodů testu byl 11 bodů. Někteří žáci prokázali dílčí vědomosti a dovednosti, které získali pravděpodobně ve výuce fyziky. Experiment probíhal dvě vyučovací hodiny. Vyučující vždy na začátku každé hodiny uvedla žáky do problematiky vhodnými problémovými otázkami a úkoly, které měli zadány, plnili podle pokynů v průběhu obou hodin. U PC se střídali podle činností. Zadání úkolů podle převažující dimenze inteligence měli žáci ve složkách na serveru na disku J. Po ukončení experimentální výuky proběhlo následné zadání posttestu, který byl shodný s pretestem.

**Výsledky**

V pretestu byl aritmetický průměr 2,56 a směrodatná odchylka 1,739 a v postestu aritmetický průměr 6,81 a směrodatná odchylka 2,842. Celkový přírustek vědomostí a dovedností byl v průměru 4,26 a směrodatná odchylka 2,754, T-test měl hodnotu 1,6241E+08.

Počet žáků jedné třídy je poměrně malý statistický soubor, ale přesto je možné výsledky předvýzkumu jednoznačně interpretovat. Vzhledem k uvedeným hodnotám uvedeným a významnému rozdílu byl proveden párový T-test. Signifikance T-testu vyšla jako velmi malé číslo, což znamená, že hladina významnosti je **menší než 0,1 %. Hodnota p < 0,01** a tudíž statisticky vysoce významná. Hypotéza $H_0$ byla odmítnuta a **přijata hypotéza $H_1$. $H_1$**: Při používání elektronických výukových materiálů s využitím převažující dimenze inteligence žáka se učební výsledky zlepšily.

**Literatura**


1. ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
2. DOWKER, A. *What works for children with mathematical difficulties.*The effectiveness of intervention schemes [online]. London: DCSF, 2009, [cit. 5. dubna 2011]. Dostupné na WWW: http:// nationalstrategies. standards.dcsf.gov.uk/node/174504.
3. GARDNER, H. *Dimenze myšlení.* Praha: Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-279-3.
4. HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika.* Konstruktivistické přístupy k matematice. Praha Portál, 2009, s. 232. ISBN 978-80-7367-397-0.
5. PIAGET, J. *To understand is to invent: The future of education.* New York: Grossman, 1973.
6. TOLLINGEROVÁ, D. *K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh.* Socialistická škola, 1976–77, č. 4, s. 156–160.
7. TOMLINSON, C. A. *Differentiating instruction for academic diversity.* 7th ed. In: J. M. Cooper, ed.
8. Classroom teaching skills. Boston: Houghton Mifflin, pp. 149–180. 2003.
9. [8] TOMLINSON, C. A. STRICKLAND, C. A. *Differentiation in practice.* A resource guide for differentiating curriculum. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
10. VANÍČEK, J. *Počítačové kognitivní technologie ve výuce geometrie.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. ISBN 978-80-7-394-8.


**Kontaktní údaje**


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

# "SUIT THE ACTION TO THE WORD, THE WORD TO THE ACTION": TEACHING SHAKESPEAREAN DRAMA

*Ivona Mišterová*

**Abstract**

The teaching of drama is a unique phenomenon, as it connects literary, theoretical and practical approaches that must converge together in understanding a given work. One of the most prominent and effective practical methods aimed at students are performances. They allow students to define a given work in terms of individual and social reality, while the act of performance also correlates with the act of reception and appropriation. The teaching of drama can also be enriched by other activities, for example with audio/video recordings, attending theatre performances, through discussions with individuals involved in staging and production and also actors. The aim of this article is to look at the possibilities of teaching Shakespearean drama in an academic environment based on the reception and aesthetics theory of the Constance School.

***Keywords***: *drama, Shakespearean drama, William Shakespeare, the Constance School of reception aesthetics, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, teaching, performance, the J.K. Tyl Theatre in Pilsen*

## 1 TEACHING DRAMA

Drama is an artistic genre characterized by development based on the discourse and actions of its dramatic characters. The structure of drama is determined by its staged externalization, which involves the possibility of incorporating scenic and paralinguistic tools.[1] The basic instrument of dramatic art, however, is still language and its organization. The smallest architectonic unit of dramatic text is replication, which in turn constitutes dialogue. The basic element of drama is action, which arises from dialogue between acting protagonists, who through their discourse express emotions, wishes, intentions and signalize certain character qualities and finally creating various semantic contexts which constantly intertwine and provide a source of tension.[2] Contexts may concern the acting characters, but also general or even abstract phenomena. The storyline, presented mainly in the present tense, does not take place in a closed place and time, but is subject to changes in terms of individual acts and scenes. The structure of drama follows certain set patterns that lend it its relatively fixed composition and often rather severe plot twists. The composition of a dramatic work has gone through many changes over the course of its development, from Aristotle's principle of the uniformity of time, space and action to Freytag's pyramid concept dividing the structure of drama into five sections, i.e. exposition, collision, crisis, peripeteia, and catastrophe. As Libor Pavera and František Všetička (2002, 84) observe, however, various types of drama deal with these normative procedures in varying manners.[3]

In the teaching process, this specific character of the drama can provide for the effective integration of theoretical knowledge and practical skills. The teaching of drama, to a certain extent, can be understood as a performance act, synergistically combining literary,

[1] It is necessary to differentiate between a dramatic text designated primarily for stage performance and "literary drama", which places emphasis primarily on the literariness of the performance.

[2] In this context, Jiří Levý differentiates between physical behaviour, which encompasses paralinguistic elements of communication, and verbal behaviour.

[3] Dramatic genres transformed in connection to the historical development of individual national literatures.

scientific and creative approaches embedded in a relevant context. The juxtaposition of both methods naturally takes into consideration the artistic formulation of a work of drama (in terms of scene, music, drama, film, etc.) and its reception. The teaching of drama, which is perceived in a wider context as the factual and symbolic bridging of a text and its interpretation or to a certain degree as the transposition of a dramatic text expressed in language into synthetic audiovisual form, is a challenge for literary and pedagogical science.

The use of drama in the process of education and learning reaches back to medieval liturgical performance and the reading of Latin authors, accompanied by pantomime and later the performance of plays, the aim of which was mainly as an exercise in Latin. In addition, in the era of humanism, school games served as a method of exercising memory and to teach proper ethical and social behaviour (Folprechtová 2012, 1).[4] The connection of educational and didactic goals was also supported by Jan Amos Komenský, who differentiated the play of the theatre and the play of the school, transforming it into a pedagogical tool serving to teach language and knowledge. The ban on public and non-public performances, which was established in a number of European countries in the second half of the 18th century, shifted the original school performance to the area of interest groups. In the 19th century, plays portraying child heroes (to which the dramatization of fairy tales was later added) served primarily towards building religious and ethical education. Dramatics as a progressive education method, however, began to establish itself as late as the 1920s in the so-called "reform schools" (Folprechtová 2012, 2). The 1960s also saw a return to the awareness and implementation of not only dramatic, but drama-education teaching methods and to drama per se.

### 1.1 The Dramatic Experience

In the 1960s, the teaching of Shakespearean drama also underwent a fundamental change. Implementing drama workshops at American universities shifted the direction of teaching methods of the Shakespearean dramatic canon towards drama-pedagogy. Proponents and implementers of dramatic seminars included, e.g., Homer Swander, Bernard Beckerman, Lois Potter, Alan and Cynthia Dessen, Miriam Gilbert and others. In addition, the second half of the 20th century was the time of other significant publications that placed emphasis on teaching through performance, for example Styan's *The Dramatic Experience* (1965) and *Playing Shakespeare* (1982) by John Barton. Analogical topic matter also dominated three special editions of the *Shakespeare Quarterly* periodical (1974, 1984 and 1990). The practical application of performance in the teaching of Shakespearean drama was analysed, for example, by Robert Hapgood, Michael Shapiro and others. David Bevington and Gavin Witt, who carried out a Shakespearean drama workshop as a supplement to literary seminars, saw the greatest advantage of this approach in interactivity and the active involvement of students into the process of transposing a dramatic work into the teaching process and the reality of life (in Showalter 2006, 81).

The teaching of drama is a unique phenomenon, as it connects literary, theoretical and practical approaches that must converge together in understanding a given work. One of the most prominent and effective practical methods aimed at students are the performances that were mentioned previously. These performances allow students to define a given work in terms of individual and social reality, while the act of performance also correlates with the act of reception and appropriation. The teaching of drama can also be enriched by other activities,

[4] Jana Folprechtová deals not only with the terminology used in this article, but also the history of dramatic/educational methods in teaching and the principles of drama education in the teaching of foreign languages.

for example with audio/video recordings, attending theatre performances, through discussions with individuals involved in staging and production and also actors.[5]

The aim of this article is to peer into the possibilities of teaching Shakespearean drama in an academic environment based on the concept of the Constance School of reception aesthetics.

### 1.2 The Constance School of Reception Aesthetics

As main representatives of the Constance School of reception aesthetics, Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser[6] contributed to the transformation of the paradigm of literary science and set the basic premises of reception aesthetics and the history of reception. They dealt with the principle of the dialogical relationship between work and reader. In regard to the ambiguous correlation between poetic effect fixed in the past and the experience of the modern reader, Jauss created the concept of the Horizon of Expectations[7], which defines the character of dialogue between the reader and the text. This crucial concept of reception aesthetics and hermeneutics represents a collection of criteria, i.e. cultural conditions, expectations, experiences and norms that readers use to approach a given text in a given time and that form the reader's perception and interpretation.[8] Through the horizon, the expectations of a work's author seem to almost communicate with its recipient.

As Ormond Rush observes (1997, 79), the horizon of [literary] expectations, or in other words the horizon of aesthetic behaviour, should be differentiated from related although differing categories of the horizon of everyday experience. The horizon of expectations is not an unchanging constant, but rather a fluctuating quantity whose value transforms according to changing time, space and social-cultural factors, literary norms and undoubtedly the individual interpretations of those who interpret it. Therefore, the horizon of expectations is to a certain degree dependent on historical transformations that influence the perception and evaluation of texts. In terms of these transformations and changing signals shown by the text, new horizons of expectation are constantly arising, aimed in an ideal situation towards the trans-subjective horizon of understanding, thus defining the impression a text makes (Nünning 2006, 310). The temporal and spatial variability of the external factors of the horizon of expectations leads naturally to a discrepancy in, or in Jauss's words, to aesthetic distance of the reception of a work of art by various readers in various periods of history. In regard to transforming literary conventions, aesthetic distance emerges mainly in the inter-generational reception of a single work. Put in Rush's words (1997, 80) "the shock of the new no longer shocks". In Jauss's concept of reception and aesthetics, the distance between the horizon of expectations and a work becomes the indicator for the literary value of the work. It

[5] As Lois Potter notes (in Showalter 2006, 86), however, merely watching video recordings can lead to the passive and rather limited encapsulation of what is being watched.

[6] While the Romance scholar Jauss was influenced by Gadamer, the Anglicist Iser was more inclined to phenomenology, mainly to Ingarden. In regard to the differing points of view and direction of both scholars, Raman Selden (2004, 327) concisely states that while Jauss dealt with the macrocosm of reception, Iser dealt with the microcosm of the recipient's reaction. Here it is also important to mention Iser's and Jauss's differing concepts of the role of socio-historical factors and their relationship to text.

[7] In connection with the concept of the horizon, it is necessary to point out that its author was not Hans Robert Jauss, but came into philosophy with Nietzsche. Edmund Husserl developed on this idea in his own special concept of protention. Hans-Georg Gadamer then adopted this term and reworked it. Through Gadamer's hermeneutic lens, the reconstruction of text (as every text has a horizon according to Gadamer) is a condition for the interpretation of a text. He dubbed the convergence between the horizon of the text and the horizon of the interpreter as a process of the merging of horizons (Nünning, Trávníček and Holý 2006, 257).

[8] According to Ansgar Nünning (2006, 311), the horizon of expectation is composed of a collection of norms defining a given genre of text; the relationship between the text and other texts related to it which the reader is acquainted with; and the individual dispositions of the recipient. The ability of recipients to differentiate between reality and fiction also undoubtedly plays a certain role.

is however important to mention that Jauss's application of the horizon of expectations as a measuring tool (or rather a certain type of qualification or quantification) for the degree of aesthetic value is one of the controversial aspects of reception aesthetics (see e.g. Selden 2004, 323). The concept of aesthetic distance, however, also allows subsequent recipients to define, reassess and possibly renew the original provocativeness of the horizon of expectation that is connected to the initial reception of a work. Vice versa, specific receptions reform not only the aesthetic horizon of expectations but also a broader horizon of real experience.

The Constance School of reception aesthetics places emphasis on the dialectic character of the relationship between work, recipient and history. A fundamental role in the process of reception is played by the recipient, who is not only the recipient of the work but is at the same time an active constituent in the process of its materialization. Put in other terms, the final form of a given work is created at a given moment in the receiving consciousness of the reader. If we apply this basic premise to dramatic text and productions, we can argue that finalization in this case takes place via the viewers' reception. Thus, naturally, a number of unique and subjective variations of reception emerge, influenced by the signals given off by the dramatic text (if the recipient is acquainted with it), study and undoubtedly other socio-cultural contexts. In this respect, Susan Bennett (1997, 92) states that the reaction of theatre audience to a text (e.g. studying it) is connected with cultural limits that are constantly being scrutinized, changed and surpassed. Audience reception, however pluralist, is also unique and unrepeatable. We should not however forget the fundamental role of socio-cultural context of a specific historical period. Based on Iser's theory of the historical relation of a work of art to the past (1993, 2), we can assume that every interpretation taking place in the past is a reflection of historically determined (or transforming) approaches to previous evaluations, which according to Iser is symptomatic of the "history of interpretation". A work (text or production) is in this respect activated by previous reading (production) and read (perceived) in connection with the cultural norms and overall context of the time, which logically permeates the work itself and the receiving consciousness of the reader/viewer.[9] Iser interprets a literary work as an appeal to the recipient, the function of which lies in updating the so-called places of indeterminacy in a text [production] that require specification. Iser elaborated on the issue of places of indeterminacy in relation to the role of the reader in his work *The Implied Reader* (Der implizite Leser, 1972).

As Raman Selden points out (2004, 327-28), Iser's concept is based on Ingarden's theory of Places of Indeterminacy, which the recipient completes or specifies through confrontation with the text. Specification, however, does not mean a simply mechanical filling-in of empty spaces in a text but, in contrast, creates an open and active platform of activity that constructs reason, arising in the interaction between text and reader. Places of indeterminacy, which basically represent broken continuities or omitted contexts, lead the recipient towards combining individual text segments and perspectives of depiction, and also to the creation of hypotheses regarding their mutual relationship. The role of places of indeterminacy as conditions of communication stems from the premise that between text and recipient there exists a fundamental asymmetry, springing from de facto non-existent shared poles and situations. This should not, however, be perceived as a disadvantage or insufficiency[10], as the experience of *incidentalness* functions similarly in dyadic relationships of the natural world and also expands the dynamic process of communication between text and recipient. Places of indeterminacy are entrenched in the systemic reference of the structure of a text, which is, however, constantly open to intersubjective reconstruction. On a

[9] To freely paraphrase the words of Edmund Husserl, man is limited by the context in which he finds himself in.
[10] In this situation, Wolfgang Iser uses the term "defect" (1993, 9).

syntagmatic axis, places of indeterminacy create and influence the transformations of a reader's point of view and at the same time influence the paradigmatic axis of a text's repertoire (Nünning 2006, 517).

Although this article does not intend to deal with the question of reception aesthetics in further detail, it is necessary to mention that Iser criticized the simplified notion that literature reflects the reality of the outside world or that it actually creates a wholly separate reality. According to Iser, the reality of a text is not a reflection of the real world existing before a text and outside of it, but rather a reaction to the world constituted in a textual universe. Contrary to interaction with the real world, literary interaction has a fictitious character that is rooted in the process of reading or, more broadly put, in the process of perception and interpretation.

Needless to say that Iser's reception aesthetic theory gained its supporters and critics. A strong critical response came primarily from American literary scientist Stanley Fish, who substantially contributed to the development of so-called reader response criticism. In his study of Iser's *The Act of Reading* entitled *Why No One's Afraid of Wolfgang Iser* (1999, 69), Fish takes a negative approach towards the theory of places of indeterminacy and relocation of literary communication from real communication. He takes a similarly dismissive approach towards Iser's theory that states that a work of literature cannot be identical to a text or to its specific parts, as it is located in a space between them. Therefore, the text is of an absolutely virtual character and cannot be identified with the reality of a text or with the subjective view of the recipient. Thus, the text and even the reader become the interpretative authority. Fish, however, does not stop here with his critique; in contrast, he introduces his own definition of interpretation, which in his opinion, is influenced mainly by the selected strategy of interpretation[11] or actually even creates a different reality of its own.

If we diverge from the previous critical statements and attempt to transfer the fundamentals of reception aesthetic theories on the relationship between dramatic text, production, the recipient and the socio-historical context, we can argue that the scenic form of a dramatic text is created based on the recipient's reception, which is by nature unrepeatable.[12] If we take our focus off Iser's disputing literature's reflection of the reality of the outside world, its interference in production (or the text itself) cannot be ruled out, as it creates an integral part of the socio-historical context.

## 2 TEACHING SHAKESPEAREAN DRAMA

The analytical section of this article is based on personal experience with the teaching of Shakespearean drama as an academic subject, the aim of which is to introduce students to issues connected with this special dramatic genre in a wider cultural and historical spectrum (e.g., the rule of Queen Elizabeth I and James I, comparing Elizabeth's and James's eras, Shakespeare's life, etc.).[13] The course provides a basic strategy for approaching dramatic texts

[11] Fish's theory of interpretation developed gradually and went through a number of phases. While in his early work *Is There a Text in This Class?* (1980) he defined meaning as a result of interaction between the text and the reader, attributing to the text the function of catalyst and later transferring focus to the recipient as a fundamental (i.e. the only) creator of meaning contained in text. Later he focused his attention on the aforementioned interpretation strategies.

[12] In terms of the course analysed further in this work, this concerns the performance of plays or fragments of them by the students.

[13] The seminar has the status of an elective course under the title English Language and Literature, offered to students of the British and American Studies bachelor's program. The course includes two hours each week and ends in a credit examination. Works analysed include *Hamlet, the Merchant of Venice, King Lear, Macbeth, Romeo and Juliet, Two Gentlemen of Verona*, and *Taming the Shrew*. The selection of works is subject to change.

and offers a glimpse into the reception of William Shakespeare's plays on Czech and foreign stages and in cinemas. A part of the seminar is also a comparative look at the prominent Czech translations of Shakespeare's dramas. Through a wide range of activities, the seminar develops the knowledge and individual experience of students. Although Shakespearean drama is not the only subject in which students can become acquainted with works of drama, it is the only course so far to offer a complex view into the dramatic arts.[14]

The course was inspired by ideas concerning whether and how Shakespeare's dramatic work can interest young people at the beginning of the 21st century. Put in the words of the famous British expert on theatre and Shakespeare Rex Gibson (2011, 1), "why and how should we teach Shakespeare?" The answer can be found from Shakespeare's words themselves: "My reasons are most strong; and you shall know them." (*All's Well That Ends Well*, IV.2). Shakespeare's language, characters from his plays and the topics discussed offer much inspiration for interpretation. The study of Shakespeare's work develops intercultural competence (cognitive, affective and behavioural) and aids in the acquisition of new vocabulary.

The teaching of the Shakespearean dramatic canon represents a synthesis of varying methods and activities that strive towards understanding the essence of Shakespeare's work, deepening the aesthetic perception of the reader and viewer, and the mutual exchange of experience. It is also important to mention that properly chosen activities can aid in the development of the independent and critical thinking of students and their individual growth.

In his monograph entitled *Teaching Shakespeare*, Rex Gibson (2006, 7-25) reminds us of various approaches towards the teaching of Shakespearean plays based on the principle of utilizing dramatic texts as scripts. In regard to the degree to which Gibson's concepts have been included in the course, we will now review various educational possibilities they offer:

**1**. The embodiment of Shakespeare's words in terms of Hamlet's monologues from the second scene of the third act can be viewed as one of the crucial principles in teaching through performance:

> Hamlet Be not too tame neither, but let your own discretion be your tutor. Suit the action to the word, the word to the action, with this special observance that you o'erstep not the modesty of nature. For anything so overdone is from the purpose of playing, whose end, both at the first and now, was and is to hold, as 'twere, the mirror up to nature, to show virtue her own feature, scorn her own image, and the very age and body of the time his form and pressure. (III. 2, 16-24)

**2**. Using dramatic text as a type of script allows for a creative (and to a certain degree freer) interpretation of the original dramatic structure. It also offers the space for the creative use of scene comments.

**3**. The orientation of activities towards students aids in individual perception and reception and at the same time lends a broader contextualization of a work of drama.[15] As was mentioned previously, with the process of reception comes a large amount of purely subjective variations of reception and subsequently also the realization of a work.

**4**. Sharing activities and experiences creates an environment for a true theatre rehearsal. For a short time, students transform themselves into the role of actors studying a given script. The activity can vary through gender inversion in which men play female roles and vice versa. During the seminar, this activity is preceded by a short extract from *Romeo and Juliet* staged

[14] The teaching of British drama is also integrated into courses entitled English Literature up to the 18th Century and British Literature of the 19th and 20th Centuries. A research has shown that, in the former course, drama makes up 23% of total course content (mainly Shakespeare and Marlowe), while, in the latter, it makes up as much as 40% (i.e. Wilde, Shaw, Beckett, Osborne, Carr, and Marber).

[15] According to Gibson (2006, 11), contextualization is connected to cultural transposition, e.g. through showing film.

by the Petr Bezruč Theatre in Ostrava, in which Sylvie Krupanská plays the role of Prince Escalus and Norbert Lichý plays the role of the Nurse.

**5**. Involvement of the imagination is also necessary to mention. This is done not only during the interpretation of a text, but also in the act of performance itself, which places emphasis on the (adequate) use of verbal and paralinguistic tools.

**6**. The research and gradual unveiling of thematic and motif lines of Shakespeare's text is not only a rhetorical cliché, but actually a prerequisite of critical thinking mentioned previously.[16] Although Shakespeare's work is characterized by its thematic diversity, we can list a number of central topics which intertwine in the various works of the Shakespearean canon:

- conflict
- fiction and reality
- order and chaos
- metamorphosis

**7**. The natural connection of Shakespeare's plays with actual situations and historical events aids in understanding the specific qualities and uniqueness of the plays. In this sense, the seminar uses the scene history of Shakespeare's dramas on Czech and international stages.[17] It is evident that the use of Shakespearean dramatic text as a script allows us to incorporate various activities and frame a course around them in accordance to the needs of students. It is also important to mention that individual activities should be verbal, demonstrative and practical. The selection of a specific method depends on many different factors, e.g. the level of students' language skills and their preparedness and ability to master a given method; the level to which they are equipped with social skills; the aims of the teaching material; the abilities of the teacher and so forth.

Activities that can be used in the teaching of Shakespearean drama are, for example:

- recapitulation of the scene history of a play[18]
- comparing a work of drama with its stage or film portrayal
- comparing Czech translations of plays (a selected scene or a fragment of it)
- creation of a Shakespeare diary with brief records of Shakespeare's allusions and connotations
- summarizing a scene through a newspaper article meant for a fictitious periodical, e.g. *The Elsinor Times* or *The Verona Gazette*[19]
- summarizing a scene through a letter or telegram
- filling in an intentionally left-out scene
- filling in a conclusion
- studying a monologue and performing it

[16] A discussion on the various reasons which spark the rupture between the two famous Verona families can serve as a preparation activity for analysis and performance of fragments taken from *Romeo and Juliet*. The activity can be carried out through a debate on the tragic, real-life death of two young lovers in the Russian town of Fryazino, whose love was misunderstood by their parents. The story of Romeo and Juliet is thus gradually transferred to the general level of a story of two average young people whose love was denied by their parents and surroundings (Mišterová 2012, 217).

[17] Stage history can be used to illustrate the transformation of literary conventions, aesthetic norms and critical receptions in basically all of Shakespeare's plays. In the seminar, stage history is used mainly in connection with the tragedy *Macbeth*. Václav Špidla's production staged at the J. K. Tyl Theatre in Pilsen in 1963 was deemed by theatre critics to be a readable analogy to Stalin. As a counterpoint to this openly political performance, we can use the example of Nekrošius's production of *Macbeth* which presented the Scottish leader in the style of Breugel's peasants.

[18] Students have access to an electronic database of Anglo-American plays in Pilsen's theatres, which also contains theatre reviews.

[19] Recommended journalistic texts include, e.g. news, reviews, reports, interviews, obituaries, advertisements, etc.

- studying a scene and performing it[20]
- designing the scenography of a specific scene or scenes (e.g. *The Tempest, Macbeth, Romeo and Juliet)*
- attending a theatre performance and leading a subsequent discussion with students[21]
- preparation of a performance review based on subjective reception
- preparation and realization of a performance including program creation[22]
- preparation of a students' Shakespeare conference

The methods listed can also be combined with video and audio recordings. In this respect, we can assume that students are acquainted with some of Shakespeare's film adaptations. In using these materials, it is however necessary to use caution and view them rather as additive or supplemental activities. As Rex Gibson (2006, 204) notes, the overuse of video recordings can lead to simplification or misled interpretations. The use of audio-visual technologies should naturally be accompanied by concise formulations of the exercises. Through various activities, students gain theoretical knowledge and practical skills from the areas of literature, drama, culture and history. At the same time, their skills in convergent and divergent thinking are strengthened, as well as their independence and creativity.

# 3 CONCLUSION

The aim of this article was to formulate an outline of the possibilities of teaching Shakespearean drama based on concept of reception aesthetics represented by the Constance School, which places emphasis on the process of reading and the reception of a work of literature. According to Iser's theory, a work of literature cannot be identical to the text nor to its implementation, as it appears between the two. Therefore, it is of an absolutely virtual character and cannot be identified with the reality of a text or with the subjective view of the recipient. The reader and text become the interpretative authority. The relationship between text and recipient, however, does not create equal partnerships, as the meaning of a work is constituted in the process of interaction in which both sides take on differing and independent roles. The text, then, is constructed gradually as a succession of changing viewpoints. An active role in the process of reading shifts the recipient to the role of (co-)creator of a text. Put in the words of Wolfgang Iser (in Sedmidubský 2001, 41): "We update a text by reading it. The text, however, must naturally provide the space for this updating, as in various periods the text is perceived by various readers always in a slightly different way (…)."

The text implies a number of perspectives and significances of interpretations, which are unveiled in the process of reception. It is this plurality of meanings which allows for open literary communication, into which it is necessary to integrate the reader as an active constituent of the meaning of a work of literature as it is perceived by literary theory aimed at readers.

In the teaching of drama, subjective reactions take on a more important meaning, as they stem from a text which they at the same time refer to. Also, they are connected to the historical context and current social situation. Their uniqueness is also of fundamental significance. Based on experience with the teaching of Shakespearean drama, we can state that interest in Shakespeare's work is growing, not declining. One of the reasons for Shakespeare's stable popularity is undoubtedly the universality and timelessness of his topics.

[20] Recommended are e.g. *Macbeth* (I.3, 1-86), *Romeo and Juliet* (I.1, 1-79), *A Midsummer Night's Dream* (I.2, 1-88), or *Hamlet* (I.1, 1-69).
[21] It is also possible to invite stage directors.
[22] This activity naturally requires a review of the structure of drama. The performance can be a part of a student's Shakespeare conference.

**Works Cited**


1. BENNETT, Susan. Theatre Audiences: *A Theory of Production and Reception*. 2nd ed. Oxon, New York: Routledge, 2003. 248 p. ISBN 0-415-15723-4.
2. CODY, Gabrielle H., and Evert SPRINCHORN (eds.). *The Columbia Encyclopedia of Modern Drama*. Volume 1. New York: Columbia University Press, 2007. 1721 p. ISBN 978-0-231-14032-4.
3. FISH, STANLEY. *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary & Legal Studies*. 4th ed. Duke University Press, 1999. 624 p. ISBN 978-0-822-30995-6.
4. FRESHWATER, Helen. *Theatre and Audience*. London, New York: Macmillan, 2009. 104 p. ISBN 0-230-21028-7.
5. GIBSON, Rex. *Teaching Shakespeare*. 15th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 258 p. ISBN 978-0-521-57788-5.
6. ISER, Wolfgang. Apelová struktura textů. In Sedmidubský, Miloš et al. *Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. 388 p. ISBN 80-8605-595-2.
7. ISER, Wolfgang. *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993. 328 p. ISBN 0-8018-3792-8.
8. ISER, Wolfgang. *Staging Politics. The Lasting Impact of Shakespeare's Histories*. New York: Columbia University Press, 1993. 224 p. ISBN 0-231-07588-X.
9. MIŠTEROVÁ, Ivona. *Angloamerické drama na plzeňských scénách*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, Forthcoming. 278 p.
10. MIŠTEROVÁ, Ivona. Shakespeare ztracený, či znovunalezený? In *Studium cizích jazyků a kultury v aktuálním diskurzu.* Plzeň: Vydavatelství ZČU, Forthcoming, pp. 19-35.
11. NÜNNING, Ansgar, TRÁVNÍČEK, Jiří, and Jiří HOLÝ (eds.). *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006. 912 p. ISBN 80-7294-170-4.
12. PAVERA, Libor, and František VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 422 p. ISBN 80-7182-124-1.
13. RUSH, Ormond. *The Reception of Doctrine: An Appropriation of Hans Robert Jauss' Reception Aesthetics and Literary Hermeneutics*. Roma: Gregorian University Press, 1997. 420 p. ISBN 88-7652-744-3.
14. SEDMIDUBSKÝ, Miloš et al. *Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. 388 p. ISBN 80-8605-595-2.
15. SHAKESPEARE, William, and Russell FRASER (ed.). *All's Well That Ends Well*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 174 p. ISBN 978-0-52153515-1.
16. SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Translated by Martin Hilský. Praha: Torst, 2001. 546 p. ISBN 80-7215-153-3.
17. SELDEN, Raman (ed.). *The Cambridge History of Literary Criticism*. Vol. VIII. *From Formalism to Poststructuralism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 496 p. ISBN 0-521-31724-X.
18. SHOWALTER, Elaine. *Teaching Literature*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006. 166 p. ISBN 0-631-22624-9.
19. THALER, Engelbert. *Teaching Literature*. Schöningh: UTB, 2008. 231 p. ISBN 978-3-8252-2997-9.


**Internet Sources**


20. FOLPRECHTOVÁ, Jana. *Dramapedagogické postupy při výuce cizích jazyků* [online]. In Růžičková, Dora. Náměty k práci s dětmi (výstup projektu Pedagogika v

praxi a umění učit) [accessed February 20, 2013]. Available from <http://www.pvp.upol.cz/.../JanaF_DramaPed_UPOL_VERZETISK(81).doc.>.
21. MIŠTEROVÁ, Ivona. DAAH. *Databáze angloamerických her uvedených na plzeňských scénách* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011 [accessed February 28, 2013]. Available from <http://www.daah.zcu.cz/>.

**Contact**

PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D.
University of West Bohemia in Pilsen
Sedláčkova 15
306 14 Plzeň
Tel: +420 377 635 489
email: yvonne@kaj.zcu.cz

# PODPORA NADANÝCH ŽÁKŮ V ÚSTECKÉ KRAJI

# SUPPORT OF TALENTED PUPILS IN THE ÚSTÍ REGION

*Stanislava Hachová*

**Abstrakt**

Příspěvek se zabývá problematikou vzdělávání nadaných žáků. Otázka potřeby péče o nadané žáky se v České republice teprve postupně dostává do podvědomí široké veřejnosti a stává se předmětem zájmu patřičných institucí. Jedna z mnoha oblastí, která významně ovlivňuje kvalitu péče o vzdělávání nadaných žáků, je bezesporu školský poradenský systém. Je zde uvedena analýza základního rámce péče o nadané v České republice, legislativa, analýza poradenského systému v Ústeckém kraji a přehled o službách školských poradenských zařízení pro nadané žáky v tomto kraji. Dále předkládá analýzu vzdělávání nadaných žáků podle individuálních vzdělávacích plánů v základních školách Ústeckého kraje.

***Klíčová slova:*** *inteligence, nadaný žák, školský poradenský systém, vzdělávání nadaných žáků*

**Abstract**

This article deals with the education of talented students. The question of need for care for talented pupils is gradually becoming recognized by the general public in the Czech Republic and also becomes subject of interest of the appropriate institutions. School counseling system is undoubtedly one of many areas that significantly affects the quality of care for the education of talented pupils. There is an analysis of the basic framework of care for the talent pupils in the Czech Republic, legislation, analysis of the advisory system in the Ústí region and an overview of the services of school advisory facility for talented pupils in this region. In addition, this article presents an analysis of education of talented pupils according to individual education plans in primary schools in the Ústí Region.

***Key words:*** *education of talented pupils, intelligence, talented pupil, school advisory system*

## 1 VYHLEDÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ

Problematika vyhledávání nadaných žáků a otázka, jak poznat nadané děti, je součástí celé problematiky nadaných. Vyhledávání a péče o nadané žáky je možné dle platné legislativní úpravy považovat za obligatorní nárok žáků. Bohužel v dnešní době se k tomuto nároku ve školské praxi moc nepřihlíží. Včasná a přesná identifikace nadání u žáka je klíčem celého dalšího procesu jeho využití v dalším životě.

Vyhledávání nadaných je možné vymezit podle Hříbkové (2009) jako postup, jímž se zjišťuje adekvátnost účasti žáků (studentů) v edukační nabídce, která byla vytvořena a určena pro tuto populaci. Hříbková (2009) rozlišuje v procesu vyhledávání nadaných dva pojmy – identifikaci a výběr.

### 1.1 Identifikace nadaných

Identifikace nadaných je podstatným momentem individualizace vzdělání. Jedná se o velmi složitý komplexní proces, při kterém kooperují zejména rodiče, učitelé, psychologové a speciální pedagogové. Jejím hlavní úkolem je vyhledat nadané jedince a následně pro ně najít

vhodný způsob a styl vzdělávání a celkového rozvoje. Pokud by tato podmínka nebyla splněna, byl by celý dlouhý a náročný proces identifikace zbytečný. (Čavojská, 2010)
Obecně je možné konstatovat, že identifikovat talent lze u každého jedince po celý jeho život. Pokud jej skutečně má. Toto má význam nejenom z pohledu profesní dráhy každého jedince, ale i vztahu k procesu celoživotního vzdělávání. Výuka mimořádně nadaných jedinců má svá specifika. Pokud talentovaný jedinec není identifikován, zafixuje stereotypní přístup k méně náročné výuce, která jej nemotivuje k využití všech jeho schopností.
Vzhledem k dynamickým změnám v pracovním procesu se ukazuje nutnost připravit se na fakt, že bude člověk nucen několikrát za život měnit svoji původní profesi. Takové změny mnohem lépe zvládne, pokud využije své nadání a tomu odpovídající proces učení novým poznatkům a dovednostem. (Šimoník, 2010)
Při procesu identifikace talentu u žáka mají významnou roli osoby v jeho bezprostředním okolí, ale i lidé, se kterými přichází do kontaktu na základě cílené komunikace o činnostech, ve kterých je žák talentovaný. (Šimoník, 2007)
Identifikací nadaných rozumíme proces vyhledávání děti, které svými předpoklady a chováním vyhovují k zařazení do speciální edukační nabídky určené pro nadané děti.“ Dle této autorky je identifikace zaměřena na tzv. latentní talenty, tedy na děti, které dosud z různých důvodů nepodávají v dané oblasti vysoké výkony. Jedná se často o děti nižších věkových kategorií. V České republice se plošná ani cílená diagnostika institucionálně neprovádí, je spíše realizována jako individuální diagnostika na žádost nebo upozornění ze strany rodičů či učitelů v pedagogicko-psychologických poradnách. (Hříbková, 2007)

## 1.2 Výběr nadaných

Výběrem nadaných rozumíme takové vyhledávání nadaných, kdy jediným nebo hlavním kritériem pro posuzování nadání je podávaný výkon v dané oblasti a pouze nejúspěšnější děti, které mimořádné výkony v této oblasti podávají, jsou zařazovány do speciálních edukačních nabídek pro nadané.“ (Hříbková, 2007) Výběr je tedy zaměřen na děti staršího školního věku, které své nadání již manifestují ve výkonech. (Hříbková, 2007)

## 1.3 Identifikační a výběrové metody

Celkový proces identifikace se obvykle skládá z několika etap, které jsou většinou rozdělovány na subjektivní a objektivní fáze identifikace. Do subjektivní fáze lze řadit všechny způsoby označení dítěte na základě laického vyhodnocení a metody ze strany učitelů, rodičů, spolužáků či jiných blízkých osob. Tato subjektivní fáze je některými autory nazývána jako tzv. nominace.

V další fázi – objektivní, se již používají různé psychologické a pedagogické metody. Pokud se využívá hromadné mapování schopností žáků za pomoci plošných nástrojů měření, tzv. skupinových metod, hovoříme o screeningu, v opačném případě se jedná o individuální vyšetření ve školském poradenském zařízení. (Čavojská, 2010)

Psychologické metody
Z psychologických metod jsou nejčastěji používány skupinové a individuální testy inteligence. Dále to jsou motivační dotazníky, posuzovací škály chování, testy kreativity, biografické inventáře, metoda rozhovoru, pozorování, rozbor některých produktů činnosti dítěte. Samostatné použití inteligenčního testu jako jediného identifikačního nástroje se už poměrně dlouhou dobu nedoporučuje. (Hříbková, 2009) Mezi nejpoužívanější testy patří Stanford-Binetův inteligenční test, Wechslerova inteligenční škála pro děti, Torrancův figurální test tvořivého myšlení.

Pedagogicko-psychologické metody
Tyto metody jsou výrazně zaměřeny na dítě ve školním prostředí a při školní práci a mají zjišťovat jak vzdělávací efekty, tak specifičnost postupů žáka při řešení různých úkolů. (Hříbková, 2009) Patří sem např. práce s portfoliem a jeho rozbor, pozorování žáka ve školním prostřední při učení a rozhovor.

Pedagogické metody
Pedagogické metody tvoří součást baterie identifikačních a výběrových metod na vyšších stupních vyhledávacího procesu a často u dětí staršího školního věku. Mezi nástroje těchto metod lze považovat zejména rozbor studijních výsledků žáka, posuzovací škály chování, doporučení učitele, pozorování, školní známky, didaktické testy, výsledky z různých školních i mimoškolních aktivit či soutěží, výsledky sociometrického šetření apod. (Čavojská, 2010)

Alternativní metody
Tyto metody se používají při identifikaci nebo výběru v případě, když jsou jejich výsledky potřebné pro rozhodování o přijetí nebo nepřijetí do edukační nabídky. Jejich zařazení může být např. potřebné při vyhledávání sportovních druhů nadání. Do této skupiny metod spadají různá antropometrická měření, měření reakčního času, měření EEG apod., jejichž užití vyžaduje účast dalších osob, např. sportovních lékařů. (Hříbková, 2009)

# 2 CHARAKTERISTIKA NADANÝCH ŽÁKŮ

Snaha charakterizovat nadané dítě pro potřeby vzdělávací praxe vedla k rozlišení tzv. latentního a manifestovaného nadání. Většinou žák, který ve škole dosahuje mimořádných výkonů v určitém předmětu ve srovnání s výkony svých vrstevníků, je učiteli považován za nadaného. Tato představa o nadání v dětském věku je velmi rozšířená. V tomto případě máme na mysli většinou děti staršího školního věku, u kterých se setkáváme zejména s již manifestovaným nadáním ve výkonech. Děti, které však mimořádné výkony v konkrétních oblastech ještě nepodávají, ale byl u nich většinou psychologickým vyšetřením zjištěn osobnostní potenciál, který s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti, jsou potom označovány za jako potenciálně nadané, v tomto případě se jedná o tzv. latentní nadání. (Hříbková, 2009)

# 3 LEGISLATIVNÍ NORMY VZTAHUJÍCÍ SE K PROBLEMATICE VZDĚLÁVÁNÍ NADANÉHO ŽÁKA

Péče o nadané děti je v České republice zatím stále nedostačující, i když už bylo mnohé pozitivního vykonáno. Když pohlédneme do nedávné minulosti a odmyslíme období normalizace, kdy skutečně nebylo možné nic koncepčního pro nadané děti vytvořit s ohledem na tehdejší politickou situaci, zjišťujeme, že ani období 90. let nepřineslo v tomto ohledu žádnou viditelnou změnu. Teprve v posledních letech jsme se dočkali tolik nutných základních, důležitých a potřebných změn. Již existuje legislativa, která specifikuje vzdělávací možnosti a přístup k nadané dětské populaci v České republice.

Legislativní opatření platná pro vzdělávací skupiny nadaných žáků v našem státě znamenají obecný rámec pro fungování všech forem péče, které jsou v našem školském systému realizovatelné. Neznamená to však, že formy péče, o kterých zákon nemluví, nejsou školám povolené, stejně tak jako to neznamená, že všechny zmiňované možnosti péče jsou pro školy závazné a povinné. Jde o vymezení pole, na kterém se může daná péče odehrávat. Tak jako ve všech školských oblastech, i v oblasti péče o nadané žáky vycházíme z faktu, že podstatná a

nejvýznamnější jsou místa, o kterých hovoří školský zákon a navazující vyhlášky. Další doplňující dokumenty mají spíše povahu informativní, není však možné jejich naplňování vymáhat ani po školských zařízeních, ani je předkládat jako závazná doporučení rodičům. (Fořtíková, 2010)

Legislativní dokumenty a normy vztahující se k problematice vzdělávání nadaného žáka v České republice jsou následující:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha).
- Rámcový vzdělávací program.
- Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2005 Sb. a třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a novelizace č. 49/2005 Sb.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a novelizace č. 147/2011 Sb.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a novelizace č.116/2011 Sb.

# 4 KVALITA PÉČE O NADANÉ ŽÁKY

Dle již zpracovaných statistik uvedených v mnoha publikacích se hovoří o 2 – 3 % výskytu nadaných v dětské populaci. Odborníci zabývající se dlouhodobě výzkumem a rozvojem nadání uvádějí, že až kolem 20 – 25 % dětí by dokázalo vyniknout v některé oblasti lidské činnosti, pokud by k tomu mělo dostatečné podmínky. Pro účely této práce se nelze zabývat veškerými oblastmi majícími vliv na kvalitu péče o nadané a rozvoj jejich nadání.

Pokud uznáme, že pojem nadání označuje složitý a dosud ne vždy zdařile řešený pedagogický problém, a že identifikace nadaného žáka není snadná, zůstává nám stále nevyřešeno mnoho otázek. Úkolem empirické části této práce je analyzování služeb školských poradenských zařízení pro nadané děti a žáky v Ústeckém kraji a zároveň analyzování vzdělávací nabídky pro nadané žáky v tomto kraji. Na základě šetření provedených v Ústeckém kraji se nám snad podaří odpovědět na část z mnoha otázek nabízejících se k tomuto tématu.

Jedna z mnoha oblastí, která významně ovlivňuje kvalitu péče o vzdělávání nadaných žáků, je bezesporu poradenský systém. V roce 2011 zpracoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP). Analýzu služeb školských poradenských zařízení pro mimořádně nadané děti a žáky. Tento materiál vychází z informací poskytnutých psychology, speciálními pedagogy, koordinátory péče o nadané a odbornými pracovníky pedagogicko-psychologických poraden (PPP), dále odbornými pracovníky speciálně pedagogických center (SPC), o nabízených službách těchto zařízení v oblasti poskytovaných služeb pro mimořádně nadané děti a žáky v České republice. Tato analýza byla zpracována na základě dotazníkového šetření. Výsledky analýzy potvrzují minimální výskyt dětí a žáků s diagnostikovaným mimořádným nadáním mezi klienty SPC a PPP. Ukázaly se velké rozdíly v počtu diagnostikovaných mimořádně nadaných a v nabídce služeb v oblasti péče o nadané a to jak mezi jednotlivými kraji, tak mezi jednotlivými PPP v rámci krajů. Pracoviště SPC se zatím omezují v oblasti služeb pro nadané žáky prakticky jen na spolupráci s PPP v oblasti péče o nadané s Aspergerovým syndromem. Celkově nemají pracovníci SPC k diagnostice

nadání u svých klientů ani dostatek odborných pracovníků, ani vhodné diagnostické nástroje. Těmto pracovníkům rovněž chybí proškolení pro tuto oblast.

# 5 ANALÝZA ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ÚSTECKÉM KRAJI POSKYTUJÍCÍCH VZDĚLÁVÁNÍ PODLE INDIVIDUÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ

Předkládaná analýza nabízí přehled o všech základních školách v Ústeckém kraji bez rozdílu zřizovatele, které poskytují žákům vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů a to včetně žáků nadaných. Zaměřuje se na také na vývoj v období let 2006 až 2011.
Tab. 1 Přehled o základních školách Ústeckého kraje poskytujících vzdělávání podle IVP

| rok | počet základních škol | počet žáků celkem | IVP | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | žáci s SVP | nadaní žáci celkem | z toho intelektově nadaní |
| 2006 | 313 | 75 438 | 4 222 | 15 | 15 |
| 2007 | 313 | 73 111 | 3 760 | 36 | 35 |
| 2008 | 319 | 70 500 | 3 705 | 96 | 33 |
| 2009 | 319 | 68 547 | 3 857 | 77 | 38 |
| 2010 | 317 | 67 975 | 4 050 | 69 | 37 |
| 2011 | 302 | 68 257 | 4 083 | 74 | 32 |

Z tabulky č. 1 je patrný mírný pokles počtu základních škol i počtu žáků. Tento trend odpovídá demografickému vývoji v kraji. Oproti tomu je patrný nárůst počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Počet diagnostikovaných nadaných žáků také narůstá, avšak pouze v letech 2006 až 2008, následně pak dochází k poklesu. Po podrobnějším analyzování počtu vykazovaných žáků jsme ale zjistili, že tyto údaje jsou velmi ovlivněny druhem nadání - sportovní nadání tvoří z celkového počtu až 50%. U žáků s diagnostikovaným intelektovým nadáním dochází v letech 2006 až 2009 k nárůstu, poté ke stagnaci a v roce 2011 dokonce k poklesu. Na základě statistik PPP bylo na jejich doporučení integrováno ve školním roce 2010/2011 celkem 37 mimořádně intelektově nadaných dětí.

Tab. 2 Přehled žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v jednotlivých okresech Ústeckého kraje v roce 2011

| okres | žáci se SVP | z toho nadaní žáci celkem | z toho intelektově nadaní |
|---|---|---|---|
| Děčín | 741 | 2 | 2 |
| Chomutov | 445 | 15 | 15 |
| Litoměřice | 487 | 5 | 5 |
| Louny | 329 | 3 | 3 |
| Most | 557 | 39 | 2 |
| Teplice | 384 | 4 | 4 |
| Ústí nad Labem | 1140 | 6 | 6 |
| Celkem | 4083 | 74 | 37 |

Tabulka č. 2 nabízí přehled o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami v jednotlivých okresech Ústeckého kraje. Je zde patrný velký výkyv v okresu Most. Tento fakt je však opět ovlivněn druhem nadání. Z celkového počtu nadaných žáků 39 v okrese, má 37 žáků integraci pro sportovní nadání. Výrazně vyšší počet žáků s diagnostikovaným intelektuálním nadáním se tedy nachází v okrese Chomutov.

Tab. 3 Přehled příspěvků, které obdržely základní školy pro nadané žáky

| rok | počet škol celkem | počet škol s nadanými žáky | počet nadaných žáků s IVP | příspěvek (Kč) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Platy | ONIV |
| 2010 | 268 | 20 | 33 | 396 000 | 615 000 |
| 2011 | 266 | 24 | 34 | 408 000 | 680 000 |

Pro potřeby podrobnější analýzy je zde zpracován přehled o finanční podpoře nadaných žáků v základních školách, kterou popisuje tabulka č. 3.

Pro rozpis rozpočtu na přímé náklady se odbor školství, mládeže a tělovýchovy řídil Vyhláškou MŠMT č. 492/2005 Sb., o krajských normativech v platném znění a Principy normativního rozpisu rozpočtu a normativním rozpisem rozpočtu přímých výdajů regionálních školských územních samosprávných celků na rok 2011 v úrovni MŠMT – KÚ, č. j. 32 332/2010-26, podle kterých provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných podle § 161, odst. 6 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon). V rámci příprav rozpisu přímých výdajů krajský úřad provede zpracování krajské bilance předpokládaných potřeb a disponibilních rozpočtových zdrojů daných rozpisem z ministerstva v základní struktuře rozpočtových ukazatelů tj. neinvestiční výdaje (z toho prostředky na platy a ostatní osobní náklady pedagogických a nepedagogických pracovníků, odvody zdravotního a sociálního pojistného a fondu kulturních a sociálních potřeb a ostatní přímé neinvestiční výdaje). Dále vytváří rezervy zejména na dofinancování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v těch případech, kdy stanovení přímých výdajů prostřednictvím krajských normativů nezabezpečuje realizaci upravených vzdělávacích programů či specifika individuálního vzdělávacího programu (IVP) projednaná s krajským úřadem, zřizování funkcí asistenta pedagoga podle § 16 odst. 9 školského zákona, pokud tato problematika není řešena příplatkem k normativu. Samozřejmě v těchto případech pouze na doporučení PPP.

Výše zpracovaná tabulka č. 3 popisuje, jakým způsobem Krajský úřad Ústeckého kraje přispíval v letech 2010 a 2011 obecním základním školám v kraji na ostatní neinvestiční výdaje (ONIV) a prostředky na platy pedagogů, kteří měli ve svých třídách nadané žáky s IVP. Příspěvky na platy byly v těchto letech ve výši 1000,- Kč měsíčně a příspěvky na ONIV (např. učebnice, učební pomůcky, školní potřeby) činili 20 000,- Kč ročně na jednoho nadaného žáka.

# 6 ANALÝZA SLUŽEB ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO NADANÉ DĚTI A ŽÁKY

Současný systém poradenství pro školství je v Ústeckém kraji převážně zajišťován PPP ÚK a ZDVPP, která vznikla v září 2002 sloučením jednotlivých právních subjektů všech původních okresních pedagogicko-psychologických poraden a středisek služeb školám na území Ústeckého kraje. Jde tedy o specializované poradenské zařízení ve formě příspěvkové

organizace zřizované Ústeckým krajem, které má hlavní sídlo v Teplicích a je tvořeno odloučenými pracovišti PPP v Děčíně, Chomutově, Kadani, Litoměřicích, Lounech, Mostě, Roudnici nad Labem, Rumburku, Teplicích, Ústí nad Labem a Žatci. Za účelem sjednocování rozsahu a kvality poskytovaných služeb bylo v rámci pracovišť PPP vyčleněno 10 sekcí pro řešení jednotlivých úseků odborné práce. Problematiku nadaných ošetřuje sekce Podpory talentů. V jednotlivých sekcích jsou zastoupeni odborní pracovníci z výše uvedených odloučených pracovišť PPP. Schůzky sekce se konají 3x ročně a v rámci této sekce probíhá přenos informací z celostátních setkání krajských koordinátorů k nadaným konaných na IPPP Praha, tvorba metodických doporučení, příklady dobré praxe, osvojení práce s novými diagnostickými nástroji, kazuistiky.

Oproti předchozím rokům již nyní působí v každé z 11 PPP Ústeckého kraje psycholog, který se nadaným věnuje, zná jejich specifika, dokáže mimořádně nadané žáky od 6 let identifikovat, poradit rodičům i učitelům, vypracovat pro školu doporučení k práci s nadaným a pro zařazení nadaného mezi integrované žáky a pomoci škole s vytvořením individuálního vzdělávacího plánu. Složitější případy psychologové konzultují (či mu je přímo předají) s krajským koordinátorem pro nadané děti - psychologem, který pracuje v PPP Kadaň. Krajský koordinátor je vybaven moderními diagnostickými nástroji pro identifikaci nadaných dětí již od 2,5 let a také konzultuje problémy nadaných s rodiči i s učiteli.

Krajský koordinátor metodicky pomáhá speciálním pedagogům na poradnách při práci s nadanými. Speciální pedagog u nadaného určí aktuální úroveň školních dovedností a doporučí vzdělávací opatření pro školu, zda je vhodná akcelerace či obohacování. Speciální pedagog také sleduje, zda se u nadaného dítěte nejedná o dvojí výjimečnost (současná přítomnost vysokého nadání a specifické poruchy učení, poruchy pozornosti apod.).

Screening mimořádně nadaných dětí v mateřských či základních školách se z kapacitních důvodů neprovádí. PPP ÚK a ZDVPP má akreditovány dva vzdělávací programy k nadaným.

K trendu zvyšování počtu vyšetřených žáků docházelo i v případě nadaných žáků, kdy se počet identifikovaných žáků zvyšoval, ale v posledních letech spíše stagnuje. V PPP nedochází pouze k diagnostice, ale také k následné péči zahrnující vypracování doporučení pro školu i rodiče k práci s nadaným, pomoci s jeho zařazením mezi integrované žáky a pomoci škole s vytvořením individuálního vzdělávacího plánu.

V Ústeckém kraji bylo ve školním roce 2010/2011 na doporučení PPP integrováno celkem 37 mimořádně intelektově nadaných dětí, z čehož bylo 11 dívek a 26 chlapců.

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (International Standard Clasification of Education) vymezuje úrovně vzdělávání v rozsahu od předškolního po sekundární následovně:
ISCED-0 předškolní vzdělávání (mateřská škola)
ISCED-1 primární vzdělávání (1. stupeň základní školy)
ISCED-2 nižší sekundární vzdělávání (2. stupeň základní školy)
ISCED-3 vyšší sekundární vzdělávání (střední školy a vyšší stupeň víceletých gymnázií)

**Počty integrovaných podle stupňů vzdělávání:**
ISCED 0: 1 dítě, ISCED 1: 26 žáků, ISCED 2: 8 žáků, ISCED 3 (gymnázium): 2 studenti.

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že poradenský systém v Ústeckém kraji prošel v posledních letech značným vývojem. Analýza a stejně tak i statistiky PPP ÚK a ZDVPP jednoznačně prokazují nárůst jejich klientely ze všech škol Ústeckého kraje a také dokazují, že došlo ke sjednocení rozsahu a kvality poskytovaných služeb v rámci jednotlivých pracovišť PPP a to i v oblasti problematiky nadaných. PPP ÚK a ZDVPP je velmi funkční zařízení, které plní své poslání na území celého kraje ke spokojenosti klientů i zřizovatele. V každé poradně je dnes již proškolený odborník – psycholog, který se nadaným věnuje, zná jejich specifika, je schopen diagnostikovat, poradit pedagogům i rodičům. Péči o nadané v kraji zaštiťuje krajský koordinátor, který předává získané informace a poznatky směrem na poradny i školy, metodicky pomáhá psychologům a speciálním pedagogům.

V kraji dominuje individuální integrace, třídy pro mimořádně nadané se zde bohužel nenacházejí. Pozitivní je, že se začaly profilovat školy, které umějí s nadanými pracovat a mají ve škole i několik integrovaných mimořádně nadaných žáků. Takové školy se o nadané zajímají, věnují se této problematice, mají ve svém působišti proškolené učitele a klima školy příznivé nadaným dětem. Jedná se např. o jednu základní školu v Chomutově, v Kadani, v Klášterci nad Ohří a v Teplicích.

V poradenském systému Ústeckého kraje jsou patrné nedostatky v poskytování služeb nadaným žákům. Pozitivní je fakt, že poradny si tyto problémové oblasti uvědomují a snaží se je řešit. Největším problémem celého poradenského systému je jeho nedostatečná kapacita. Ve všech poradnách dnes již sice působí proškolený psycholog pro práci s nadanými, ale ne ve všech poradnách je dostatek psychologů celkově, proto je pozornost věnovaná problematice nadaných nedostatečná. Poradny jsou zahlceny mnoha problémy a administrativními činnostmi vyplývajícími z platné legislativy a pro nadané jim nezbývá bohužel tolik prostoru, kolik by chtěly a kolik by bylo potřeba. V některých poradnách je také nedostatek diagnostických nástrojů, ke screeningu nadaných nedochází vůbec. Problémy jsou tedy převážně systémového charakteru, vázané na počty odborných pracovníků v jednotlivých poradnách a také na míru vybavenosti poraden standardizovanými nástroji pro diagnostiku mimořádného nadání. Tyto zjištěné skutečnosti vysvětlují i vývoj v počtu identifikovaných mimořádně intelektově nadaných žáků, kteří jsou ve škole integrováni a vzdělávají se na základě individuálního vzdělávacího plánu. V Ústeckém kraji se v průběhu let 2006 – 2009 tento počet zvyšoval, ale po roce 2009 začal stagnovat, v roce 2011 dokonce mírně klesl.

V roce 2011 působilo na území Ústeckého kraje celkem 302 základních škol, ve kterých se vzdělávalo celkem 68 257 žáků. Z tohoto počtu bylo celkem 4 083 žáků se SVP a z toho pouze 74 nadaných žáků s IVP. Z celkového počtu se tedy jedná o pouhé 0,1 %. Tento údaj je ještě ovlivněn druhem nadání. Z celkového počtu 74 nadaných žáků s IVP bylo pouze 37 mimořádně intelektově nadaných. Tato zjištěná skutečnost dokazuje minimální výskyt žáků s diagnostikovaným mimořádným nadáním v Ústeckém kraji, který z daleka nedosahuje 2 – 3 % výskytu nadaných v dětské populaci, o kterém hovoří již zpracované statistiky uváděné v mnoha publikacích.

Výše uvedené skutečnosti dokazují, že rozvoj poradenského systému v Ústeckém kraji má pozitivní vliv na depistáž nadaných žáků v kraji a následnou péči o tyto žáky.
V regionech, kde je v PPP věnována péči o nadané větší pozornost, je v základních školách více diagnostikovaných nadaných žáků. Tento fakt dokazují profilující se školy pracující s nadanými žáky vyskytující se na území Chomutovska a také dosažené výsledky uvedené v tabulce č. 2, prokazující nejvyšší počet identifikovaných žáků s intelektovým nadáním v okrese Chomutov. Provedenými analýzami bylo zjištěno, že v Kadani se nachází PPP, která

se problematice nadaných dětí jednoznačně nejvíce věnuje, má s touto problematikou nejvíce zkušeností, je vybavena nejmodernějšími diagnostickými nástroji pro identifikaci nadaných dětí již od 2,5 let a působí zde krajská koordinátorka vedoucí sekci Podpory talentů.

Shrneme-li výsledky získané v poradenské oblasti Ústeckého kraje a porovnáme-li je s výstupy Analýzy služeb školských poradenských zařízení pro mimořádně nadané děti a žáky provedené IPPP v celé ČR, dosáhneme obdobných výsledků dokazujících minimální výskyt dětí a žáků s diagnostikovaným nadáním mezi klienty PPP. Zároveň v případě již diagnostikovaného mimořádného nadání, je klientům poskytována potřebná následná péče. Hlavními problémovými oblastmi se jeví nedostatek odborných pracovníků a času na práci s nadanými, stejně tak nedostatek diagnostických nástrojů. Velkým problémem je screening mimořádného nadání, ke kterému v jiných krajích alespoň částečně dochází, kdežto v Ústeckém kraji z kapacitních důvodů není zastoupený vůbec. Screening je velmi důležitý pro zachycení nadání u dětí a žáků a byl by užitečný hlavně na vzdělávacích úrovních ISCED 0 – 1.

# 7 ZÁVĚR

Podpora nadaných dětí a žáků je téma v dnešní době jistě velmi aktuální a důležité. Otázka potřeby péče o nadané žáky se v České republice teprve postupně dostává do podvědomí široké veřejnosti a stává se předmětem zájmu příslušných institucí.
Po prostudování výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji za uplynulé školní roky a dlouhodobých záměrů vzdělávání a vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji pro roky 2008/2010 a 2012/2016 docházíme ke zjištění, že nadaným je věnována vždy jen velmi malá až zanedbatelná pasáž. Je zjevné, že problematice a hlavně podpoře vzdělávání nadaných žáků je zde věnováno žalostně málo. Tento fakt je zarážející i vzhledem k údajům zpracovaných Českým statistickým úřadem v roce 2011, který uvádí necelý 7 % podíl vysokoškoláků v Ústeckém kraji, což je ve srovnání s celorepublikovým průměrem výrazně málo.

Nabízí se otázka, jak získané výstupy zúročit a využít je ve prospěch podpory vzdělávání nadaných žáků v Ústeckém kraji. Vzhledem k tomu, že s výjimkou základních škol určených výlučně ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nemá kraj kompetence zasahovat do chodu a rozvoje základních škol, neboť tyto jsou ve své většině zřizovány obcemi a městy, případně jinými zřizovateli, může kraj na podporu základního vzdělávání učinit jen omezená opatření. Na druhou stranu je postavení Ústeckého kraje (a to nejen při rozdělování veřejných financí) natolik významné a jeho zájmem je určitě rozvoj kraje, mohl by svou podporu také systematicky směřovat na rozvoj krajského systému škol, zvláště pak podporu nadaných žáků. Ústecký kraj každoročně vyhlašuje mimo jiné několik dotačních titulů pro oblast školství, mládeže a sportu, ale žádný z nich není směrovaný na podporu nadaných žáků. V této oblasti jsou určitým způsobem podporovány pouze soutěže a olympiády, ale to se nám jeví jako zcela nedostatečné a ve své podstatě zaměřené na žáky středních škol. V tomto ohledu by si mohl vzít Ústecký kraj příklad z Jihomoravského kraje, který se této problematice úspěšně věnuje již několik let.

I když je proces péče o nadané děti velmi komplikovaný, náročný a dlouhodobý, měli bychom si uvědomit, že je smysluplný. Každá výjimečnost by se měla podporovat. Je důležité mít na mysli, že každé dítě je naší budoucností a my bychom měli vést naše děti správnou cestou a být jim nápomocni rozvíjet jejich potenciál, díky kterému mohou později najít uplatnění ve spoustě oblastí, které jsou součástí dnešní doby.

**Použitá literatura**


1. ČAVOJSKÁ M. et al. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-42-7.
2. FOŘTÍKOVÁ J. et al. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-28-1.
3. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní.* Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
4. HŘÍBKOVÁ, L. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-25-9.
5. ŠIMONÍK O. (ed.) *Talent a nadání ve vzdělávání*, Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-5330-4.
6. ŠIMONÍK O. (ed.) *Vzdělávání a rozvoj talentované mládeže v JMK.* Brno: Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu, z.s.p.o., 2010. ISBN 978-80-254-8122-6.
7. VÁLKOVÁ, P. *Nadaní žáci a jejich podpora.* (bakalářská práce) Ústí nad Labem: PF UJEP, 2012.


**Kontaktní údaje**


Mgr. Stanislava Hachová
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem
Tel: 475 282 168 email: stanislava.hachova@ujep.cz

# INTEGRÁCIA OBSAHU PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA S PODPOROU DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ

# INTEGRATION OF CONTENT OF PRIMARY EDUCATION WITH THE SUPPORT OF DIGITAL TECHNOLOGIES

*Lucia Ficová, Katarína Žilková, Jana Majerčíková*

**Abstrakt**

Koncipovanie obsahu primárneho vzdelávania je, v zmysle kurikulárnych dokumentov, štruktúrovaná do vzdelávacích oblastí. Poznatky z jednotlivých vedných odborov, alebo praktických činností, sa vo vybraných oblastiach primárneho vzdelávania síce čiastočne integrujú, ale v zásade možno edukačný proces charakterizovať na základe predmetového kurikula. Zámerom príspevku je predložiť zamýšľanú koncepciu implementovania integrovaného prístupu v primárnom vzdelávaní s využitím digitálnych technológií.

***Kľúčová slova:*** *integrované kurikulum, integrovaný prístup, integrita, medzipredmetové vzťahy, digitálne technológie*

**Abstract**

*The outline of content of primary education is, in terms of curriculum documents structured into educational fields. Knowledges from different disciplines or practical activities are* partially *integrated in selected areas of primary education, but in principle, the educational process can be characterized by subject-curriculum. The aim of this paper presents intended concept of integrated approach in primary education by using digital technologies.*

***Key words:*** *integrated curriculum, integrated approach, integrity, interdisciplinary relationships, digital technology*

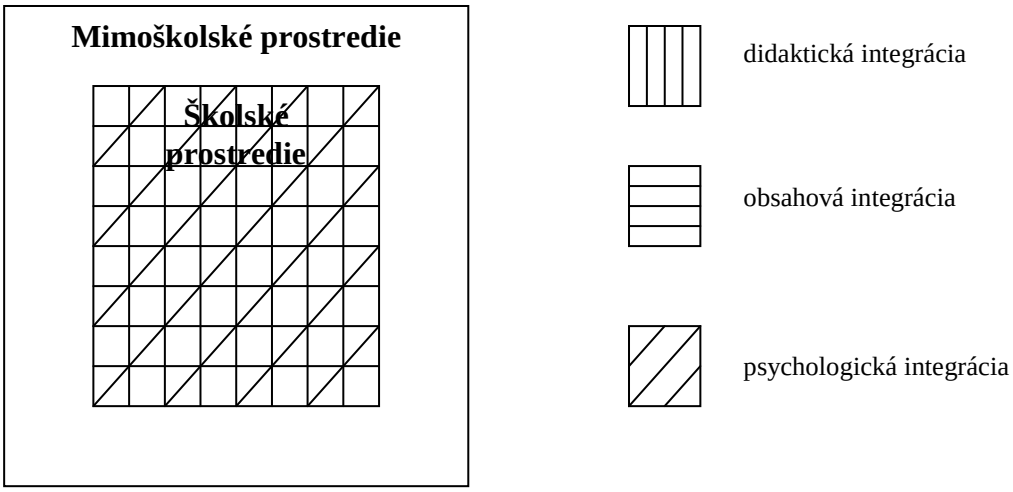
Vo vývoji didaktického myslenia dochádzalo k neustálym zmenám v obsahu, metodách a názoroch na psychiku žiaka. Tieto zmeny mali za následok aj zmeny v ponímaní obsahovo-metodicko-psychologickej integrácii obsahu. Korene snáh o integrovanie obsahu vzdelávania integrácie možno identifikovať už u Komenského, ktorý vo svojom diele Veľká didaktika poukazuje na skutočnosť, že je potrebné vychádzať od celku k častiam. Výchovno-vzdelávacie otázky riešil v širších súvislostiach a zaujímal sa o pôsobenie na celého človeka. Komenského cieľom bolo dosiahnutie integrácie vied a vyučovacích predmetov, ktoré by poskytovali ucelený obraz o svete.

## 1 TEORETICKÉ VYMEDZENIE POJMOV

Integrovanie obsahu vnímame ako súčasť integrovanej výučby, ktorá reprezentuje koncepčný zámer interdisciplinárneho prístupu. Interdisciplinárny prístup sa v pedagogickej terminológii používa v dvojakom význame. Prvý zohľadňuje spôsob objasňovania vedeckej práce, ktorý spája poznatky a metódy niekoľkých vedných disciplín. Druhý, ktorý je pre nás východiskový, didaktický prístup, presadzuje vo výučbe medzipredmetové vzťahy. Medzipredmetové vzťahy možno v zhode s Průchom (2008, s. 124) vysvetliť ako chápanie príčin a vzťahov, ktoré presahujú predmetový rámec, prostriedok medzipredmetovej integrácie. Interdisciplinárny prístup je konceptom, prostredníctvom ktorého sa realizuje

integrované kurikulum[1]. Integrovaná výučba, ako nástroj integrovaného kurikula, sa môže realizovať cez medzipredmetové vzťahy v rôznych podobách prostredníctvom: integrovaných predmetov alebo kurzov, *modulov alebo tém*, ktoré sú zaraďované ako súčasť viacerých predmetov, projektov spájajúcich poznatky z viacerých predmetov s praktickými skúsenosťami a produktívnymi činnosťami, integrovaných dní, kedy celá škola realizuje jednu spoločnú tému (Kovalíková, 1995). V kontexte projektu bude pozornosť v integrovanom kurikule zameraná na vytváranie modulov, ktoré budú zastrešovať viacero predmetov primárneho vzdelávania, prostredníctvom centrálnej témy. Modul bude predstavovať štruktúrovanie obsahu do ucelených jednotiek (tém), ktoré možno zaraďovať do výučby, kombinovať a prepájať ich. Pri vytváraní jednotlivých modulov bude využitý potenciál digitálnych technológií, ktoré svojím širokospektrálnym záberom môžu zefektívniť edukačný proces.

Pri vytváraní jednotlivých modulov, bude potrebné v prvom rade zabezpečiť integráciu obsahu vyučovania v troch dimenziách. Ide o integráciu z hľadiska logiky obsahu učiva, teda *obsahovú integráciu* z hľadiska obsahu vzdelávania, o *didaktickú integráciu* z pohľadu učiteľa a integráciu z pohľadu žiaka, ktorú označujeme ako *psychologickú integráciu* (obr. 1).




Obr. 1 Dimenzie integrácie obsahu vyučovania

Zmyslom intergácie je prienik jedného predmetu do druhého. Zatiaľ čo separované predmety sledujú izolovane svoje ciele, integrované predmety - celky v sebe zahŕňajú niekoľko predmetov jednotlivých vied a tieto predmety zahŕňajú všetky ich ciele naraz. Zároveň sa formuluje nový cieľ, ktorý vyplýva z integrovaného celku.

V druhom rade je potrebné uvažovať o obsahu v horizontálnej a vertikálnej podobe. Horizontálna integrácia predstavuje kontinuitu učiva rôznych predmetov v ročníku, kedy žiak prepája poznatky a spôsobilosti z týchto predmetov. Vertikálna integrácia predstavuje vzťah medzi poznatkami, ktoré žiak získa v školskom prostredí a poznatky a spôsobilosti získané mimo školy, vo voľnom čase, v životnej praxi (Rakoušová, 2011). Pri implementovaní integrovaného prístupu do podmienok primárnej školy je potrebné zvážiť aj formu integrácie obsahu. Môže ísť o *vnútornú* alebo *vonkajšiu* integráciu. Vonkajšia integrácia je realizovaná

[1] Integrované kurikulum reprezentuje vzdelávací program založený na integrovanej výučbe. U nás má tradíciu na 1. stupni základnej školy (prírodoveda, vlastiveda, pracovné vyučovanie).

na základe procesu – konsolidácie učiva[2]. Vnútorná integrácia je reprezentovaná procesom - koncentrovania učiva[3]. Koordinácia učiva[4], ako ďalší z procesov integrácie, je najvyššia úroveň integrácie, ktorú využijeme aj pri vytváraní jednotlivých modulov. Koordinácia učiva predstavuje súčinnosť a spoluprácu medzi jednotlivými učebnými predmetmi (obsah, metódy a formy práce) s využívaním bilaterálnych medzipredmetových vzťahov (Podroužek, 2005).
Vyššie sme predložili náš zámer týkajúci sa využitia moderných technológií v integrovanej výučbe primárneho vzdelávania. Považujeme potom za potrebné vysvetliť niektoré teoretické východiská a terminologické dohody práve z tejto oblasti. V súlade s vedeckými prácami G. Brousseaua (1997) a prácami F. Spagnola a J. Čižmára (2003) môžeme uvažovať o tradičnom triangulárnom vzťahu poznanie – učiteľ – žiak doplnenom o štvrtý element, ktorým je didaktická situácia. Pod pojmom situácia označujú autori F. Spagnolo a J. Čižmár súhrn okolností (obklopujúcich javov), v ktorých sa jedinec nachádza (skupina, kolektív a pod.), vzťahy, ktoré ho spájajú s okolím a súhrn údajov charakterizujúcich činnosť alebo vývoj. Situácia je didaktická, keď jedinec (učiteľ) sa usiluje naučiť iného jedinca (žiaka) určitý poznatok. Situácia sa nazýva situáciou osvojovania, keď umožňuje subjektu prejsť od jedného stavu poznania k inému. Časť didaktickej situácie, v ktorej zámer učiteľa voči žiakom nie je explicitne deklarovaný sa nazýva adidaktickou situáciou. Didaktická situácia teda pôsobí ako „prostredie“, ktorým sa aktivujú procesy učenia sa a/alebo učenia.
V uvedenom komplexe prostredia sa stal novým elementom počítač spolu s ďalšími informačnými a komunikačnými technológiami. Pod spojením informačné a komunikačné technológie (IKT, z angl. ICT – information and communication technology) rozumieme „súbor prostriedkov, postupov a znalostí používaných na spracúvanie a komunikáciu informácií“ (Brestenská a kol. 2010). V oblasti vzdelávania bližšie špecifikujeme IKT ako výpočtové a komunikačné prostriedky, postupy a informačné zdroje, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, poznávací proces a ďalšie vzdelávacie aktivity. V uvedenom kontexte sa zdôrazňuje najmä informačná a výpočtová stránka využitia technológií. Vzhľadom na skutočnosť, že v modernom vzdelávaní je podstatné umožniť žiakom objavovať, resp. skúmať, inými slovami konštruovať, považujeme prostriedky, ktoré naviac umožňujú aj tieto procesy za tzv. konštrukčné médiá. Akcent na konštrukčnú stránku technológií je zahrnutý do terminologického spojenia digitálne technológie (DT). V zásade môžeme považovať spojenia informačné a komunikačné technológie a digitálne technológie za synonymá, ale ich používanie bude podliehať rozlišovaniu v závislosti od toho, či sa bude zdôrazňovať informačná stránka (IKT) alebo skôr konštrukčná stránka (DT) vzdelávacieho procesu.
Z hľadiska využitia moderných technológií pri tvorbe modulov zameraných na podporu integrácie obsahu a podporu vyučovania integrovaného obsahu v primárnom vzdelávaní je potrebné uvažovať aj o výbere vhodných softvérových nástrojov. Tie sa stanú implementačným prostredím pre daný obsah a pre jeho transformáciu do elektronickej podoby. V tomto kontexte môžeme uvažovať o tvorbe elektronických učebných materiálov. Najdôležitejšími atribútmi elektronických učebných materiálov, ktoré sú pre ne typické a odlišujú ich od tradičných vzdelávacích materiálov, sú interaktivita a dynamika. Interaktivita znamená schopnosť reagovať na vstupné podnety užívateľa (prostredníctvom klávesnice, myši, hlasu a pod.). Interaktivitu vo vzdelávaní zabezpečujú prostriedky, akými sú

[2] Konsolidácia učiva - je lineárne radenie tém niekoľkých oborov z podobných kognitívnych oblastí vedľa seba, kedy vzniká samostatný predmet (pozri Podroužek, 2005; Rakoušanová, 2008)
[3] Koncentrácia učiva - je sústredenie a riešenie určitého problému súčasne z rôznych hľadísk jednotlivých vedných odborov a vytvorenie nového syntetického predmetu, ktorý umožňuje rôzne pohľady na danú skutočnosť v jednom celku s využívaním multilaterálnych medzipredmetových vzťahov (pozri Podroužek, 2005).
[4] Koordinácia učiva - v zmysle súčinnosti a spolupráce je založená na princípe využívania a aplikovania obsahu alebo formy jedného vyučovacieho predmetu druhým.

napríklad interaktívna tabuľa, resp. rôzne interaktívne softvérové aplikácie. Pojem dynamika reprezentuje pohyb alebo vývoj. Dynamické prvky sa môžu vyskytovať samostatne (napríklad animácie, videá), ale často sú viazané na podnety od užívateľa, teda na interaktívne vstupy. Preto možno konštatovať, že interaktivita vnáša do vzdelávacieho procesu prvky dynamiky. Mení statický prístup znázorňovacích techník na možnosť dynamických zmien v závislosti od vstupných podnetov.
Z uvedeného vyplýva, že pri tvorbe modulov integrujúcich obsah primárneho vzdelávania v prostredí digitálnych technológií je potrebné mať na zreteli niekoľko dôležitých vlastností elektronických učebných materiálov, na základe ktorých sa posudzuje ich kvalita. Ide predovšetkým o posudzovanie nasledujúcich kritérií elektronických učebných materiálov: aký je ich zámer, kde sa budú používať, komu budú určené, aká je ich validita, či je ich spracovanie korektné po odbornej stránke, či poskytujú spätnú väzbu, či sú interaktívne, aká je ich používateľská náročnosť a podobne.

## 2 SÚČASNÝ STAV PROBLEMATIKY

V pedagogickej praxi nie je zriedkavosťou, že proces poznávania spočíva v prezentovaní izolovaných poznatkov naviazaných k obsahu niektorého vyučovacieho predmetu. Žiaci majú vedomosti, viažuce sa na konkrétny predmet, avšak nezamýšľajú sa nad využitím nadobudnutých poznatkov v inom predmete, či pri praktickom uplatnení v bežných životných situáciách (Průcha, 2009). To je v súlade s tvrdeniami Forgatyho (1991), ktorý apeluje na integrovanie obsahu v rámci príslušného stupňa vzdelávania. V snahe pripraviť žiakov v súlade s profilom absolventa primárneho stupňa vzdelávania je potrebné, aby vyučovací proces bol optimálny, racionálny a efektívny. Z hľadiska požiadavky efektivity je nevyhnutné, aby učiteľ využíval vhodné pedagogické stratégie a v neposlednom rade uplatňoval medzipredmetové vzťahy, v rámci ktorých sú získané poznatky bez spojitostí a súvislostí roztrieštené. Vzdelávací obsah treba vnímať ako obsah, ktorý má dynamickú povahu (Kovalíková, 1995; Rakoušová, 2008). To znamená, spôsob a celkové poňatie jeho realizácie sa permanentne vyvíja a reflektuje na potreby súčasnej spoločnosti. Jednu z možností, ako vyššie uvedené postuláty dosiahnuť, vidíme v integrácii vzdelávacieho obsahu.
Integrované kurikulum (Průcha et al., 2008) má vzdelávací program realizovať prostredníctvom integrovanej výučby. Integrovaná výučba má síce tradíciu na primárnom stupni vzdelávania v podmienkach Slovenskej aj Českej republiky, ale to len v jedinej kombinácii predmetov, a to: vlastiveda, prírodoveda (v podmienkach ČR – prvouka) a pracovné vyučovanie. V rámci ostatných predmetov je realizované predmetové kurikulum.
Európske krajiny reflektujú na možnosti využívania interdisciplinárneho prístupu v podmienkach základnej školy, avšak integrita obsahu je realizovaná v kombinácii vybraných predmetov, čo odzrkadľuje naše albo Podroužekovo súčasné ponímanie integrovania obsahu v podmienkach primárneho vzdelávania (Podroužek, 2002).
Realizácia integrovania obsahu je pre projektovanie výučby učiteľa pomerne náročná, a to z rôznych dôvodov, ako uvádza Podroužek (2002), kde upozorňuje na neexistujúce učebné texty,prostriedky a pomôcky, ktorých koncepcia by vychádzala z integrovaného kurikula. Preto tu zohráva dôležitú úlohu samotný učiteľ, jeho rozhľad a skúsenosti. Aj podľa Skalkovej (1995) je potrebné, aby mal k dispozícii také prostriedky a pomôcky, ktoré by vo väčšej miere, prihliadali ku komplexnému a kvalitnému vzdelaniu žiaka. Úplnosť vzdelania je súčasťou kultúrneho prostredia, ktoré sa nečlení na predmety a jednotlivé vedné disciplíny, naopak, všetky oblasti sa navzájom dopĺňajú a ovplyvňujú.
Prostriedky a pomôcky, ktoré sú v súčasnosti učiteľovi k dispozícii, majú rôznu úroveň z obsahového hľadiska, ale aj z hľadiska jeho didaktického spracovania. Majstrovstvom učiteľa je aj schopnosť kvalifikovane vyberať z dostupných spracovaných obsahov a vhodne ich didakticky transformovať.

V súčasnosti sú na trhu dostupné rôzne didaktické spracovania obsahov, ktoré sú zverejnené na webových stránkach, ako napr. www.naucteviac.sk, www.zivaucebnica.sk, www.digitalneucebnice.sk, www.infovek.sk a mnohé iné. Všetky, doposiaľ na trhu existujúce, vzdelávacie webové stránky a portály ponúkajú učiteľovi didakticky spracovaný obsah, ktorý je priamo viazaný na daný predmet a konkrétnu tému, a teda reflektuje na predmetové kurikulum.
Z vyššie uvedeného vyplýva požiadavka (vo vzdelávaní) na vytvorenie priestoru pre zdieľanie modulov, ktoré koncepčne vychádzajú z integrovaného kurikula a rešpektujú podmienky kultúrneho prostredia, čo je hlavným zámerom autoriek. Na základe danej skutočnosti bol vytvorený projekt, ktorého hlavné zámery predkladáme v nasledujúcom texte.

## 3 CIELE A ZÁMERY PROJEKTU

Špecifiká primárneho vzdelávania vyžadujú, aby absolvent daného programu mal osvojené (aj vlastným podielom) základy kultúrnej gramotnosti, ktoré je možné nadobudnúť práve prostredníctvom interdisciplinárnych vzťahov, a ktoré sú súčasťou každého kultúrneho prostredia. Cieľom primárneho vzdelávania je absolvent, ktorý má osvojené (aj vlastným podielom) základy kultúrnej gramotnosti. Tie je možné nadobudnúť práve prostredníctvom pochopenia interdisciplinárnych vzťahov, ktoré sú súčasťou každého kultúrneho prostredia. V uvedenom kontexte bude projekt zameraný na integrovanie obsahu primárneho vzdelávania prostredníctvom digitálních technológií. Jeho cieľom je tvorba a aplikácia modulov k vybraným témam z obsahu primárneho vzdelávania v podobe webovej stránky. Všetky uvedené plánované ciele projektu majú prispieť ku skvalitneniu procesu projektovania výučby zo strany učiteľa.

Zameranie projektu a jeho spracovanie možno charakterizovať z troch aspektov a to:

• Z ***hľadiska obsahu*** je projekt zameraný na podporu využívania interdisciplinárneho prístupu v podmienkach primárneho vzdelávania na vyučovaní. Interdisciplinárnosť možno skúmať v dvoch rovinách. V prvej rovine sa prioritne skúmajú väzby medzi prvkami didaktických systémov rôznych vyučovacích predmetov; často sa označujú termínom horizontálne väzby, ktoré definujeme v texte vyššie. V druhej rovine je dôraz kladený na väzby medzi prvkami didaktického systému toho istého vyučovacieho predmetu, často sa označujú termínom vertikálne väzby (pozri vyššie). Spracovanie výstupov projektu bude zohľadňovať obe vyššie uvedené roviny, pričom bude pozornosť zameraná na identifikovanie obsahu spoločných tém pre vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Príroda a spoločnosť, Umenie a kultúra.

• Z ***hľadiska spôsobu riešenia*** projektu ide o plánovanie v teoretickej aj aplikačnej rovine. Teoretická časť projektu bude zameraná na didaktické spracovanie integrujúcich obsahov (tém) primárneho vzdelávania v kontexte kultúrneho prostredia. Jednotlivé obsahy budú transformované do podoby výstupov na základe najnovších poznatkov z oblasti pedagogických a psychologických disciplín doma a v zahraničí. Cieľom aplikačnej časti bude sprístupnenie spracovaných výstupov pedagogickej verejnosti, predovšetkým však učiteľom, s akcentom na interdisciplinaritu obsahu.

• Z ***hľadiska foriem spracovania*** výstupov projektu sú plánované rôzne spôsoby ich publikovania. Prvú skupinu budú predstavovať printové výstupy v podobe štúdií zo skúmanej oblasti. Druhú skupinu bude tvoriť interaktívna elektronická podpora vzdelávania založená na princípoch integrity obsahov primárneho vzdelávania.

Na základe analýzy súčasného stavu realizácie výučby jednotlivých obsahov v podmienkach primárneho vzdelávania a identifikovania obsahov v Štátnom vzdelávacom programe pre

primárne vzdelávanie bude snahou riešiteľov projektovať vzdelávacie moduly na princípe interdisciplinárneho prístupu s využitím digitálnych technológií.

Predpokladáme, že návrh obsahu (tém) primárneho vzdelávania prostredníctvom prezentovaného prístupu bude vhodným prostriedkom na projektovanie výučby učiteľa, ale aj na projektovanie voľno-časových aktivít nielen v rámci školského klubu detí. Tento prostriedok bude využiteľný predovšetkým v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie na celonárodnej úrovni. Spracovanie daných obsahov (tém) bude nesporne prínosom aj v príprave budúcich pedagógov v odbore Učiteľstva so zameraním na primárne vzdelávanie.

**Použitá literatura**


1. BRESTENSKÁ a kol. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice: Elfa, s.r. o. 2010. ISBN 978-80-8086-143-8.
2. BROUSSEAU G. *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Edited and translated by N. Balacheff, M, Cooper, R. Sutherland and V. Warfield. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. ISBN 0-7923-4526-6
3. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. FOGARTY, R. *The mindufulschool. How to integrate curricula*. Illionois: Training and Publishing, 1991. ISBN 0-932935-31-3.
5. KALHOUS, Z. , OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253- X.
6. KOVALÍKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
7. PODROŽEK, L. Integrovaná výuka na základní škole. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
8. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
9. PRŮCHA, J., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546- 2.
10. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Protál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
11. RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-25-29-1.
12. RAKOUŠOVÁ, A. *Integrované slovné úlohy pro primární školu*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-429-2.
13. SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931 11-7.
14. SPAGNOLO, F., ČIŽMÁR, J. *Komunikácia v matematike*. Brno: Přírodovědecká fakulta MU, 2003. 190 s. ISBN 80-210-3193-X.


**Výzkumný záměr, projekt**


Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 047UK-4/2013 PrimIntegra.sk - webová podpora integrovaného obsahu primárneho vzdelávania.


**Kontaktní údaje**


PaedDr. Lucia Ficová, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií PdF UK v Bratislava, Pedagogická fakulta
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Račianska 59, 813 34 Bratislava
email: ficova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií PdF UK v Bratislava, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
email: majercikova@fedu.uniba.sk

doc. PaedDr. Katarína Žilková, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií PdF UK v Bratislava, Pedagogická fakulta
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Račianska 59, 813 34 Bratislava
email: zilkova@fedu.uniba.sk

# ROZVÍJANIE TVORIVOSTI NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH PROSTREDNÍCTVOM MYŠLIENKOVÝCH MÁP

## *DEVELOPMENT OF CREATIVITY AT THE SECONDARY SCHOOLS WITH MIND MAPS*

***Dominika Doktorová***

**Abstrakt**

Cieľom nášho výskumu bolo overenie účinnosti myšlienkových máp na úroveň tvorivosti a mieru zapamätaných poznatkov u študentov 1. ročníka stredných škôl. Myšlienkové mapy sme zakomponovali do učebnej látky v experimentálnej skupine na predmete nemecký jazyk na dobu desať mesiacov. Na zisťovanie tvorivosti sme použili TZD-Z, KVS-P, 2. a 3. subtest TTCT a V-K-T. Úroveň osvojených poznatkov sme overovali prostredníctvom vedomostných testov. Náš výskum sme zrealizovali na vzorke N= 100 študentov, ktorých sme rozdelili na experimentálnu (N= 50) a kontrolnú (N= 50) skupinu. Uskutočnili sme dve merania- test a retest. V reteste experimentálnej skupiny sme zaznamenali signifikatne významný nárast v tvorivosti a v miere zapamätaných poznatkov, čím sme verifikovali účinnosť myšlienkových máp.

***Kľúčové slová:*** *tvorivosť, rozvoj tvorivosti, myšlienkové mapy, osvojené vedomosti*

**Abstract**

The main goal of our research was mind maps effectiveness verification regarding the creativity development and knowlede level of 1st class secondary students. Mind maps have been aplied to experimental group during German language lessons. Methods included four creativity test as following:TZD-Z,KVS-P,TTCT(2nd and 3rd subtests) and K-V-T. Determination of knowledge level was researched by education knowledge test. Mind maps effectiveness verification procedure was applied on sample N=100 students(experimental N=50; control group N=50).This procedure was applied two times in test-retest form.The measurement of experimental group has in test-retest procedure verified significant cumulative effect in creativity development and knowledge level. These results have confirmed technique mind maps effectiveness.

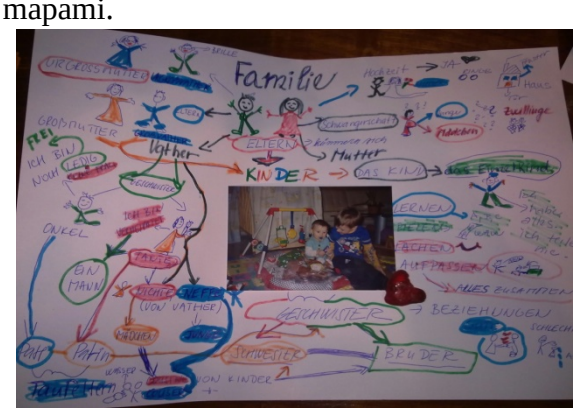
***Key words:*** *creativity, development of creativity, mind maps, knowledge*

# 1 Úvod

Školské prostredie pozostáva z viacerých faktorov, ktoré môžu pozitívnym alebo negatívnym spôsobom ovplyvňovať úroveň tvorivosti študentov. Táto kompetencia patrí v súčasnosti medzi základné požiadavky modernej spoločnosti. Bádateľom sa dodnes nepodarilo zhodnúť na jej jednotnom vymedzení. Za účelom porozumenia a vytvorenia komplexnej predstavy o tvorivosti sme z jednotlivých definícií (Amelang- Bartusek, 2001, Bruner, 2008, Festinger, 2008, Holm-Hadulla, 2010, Königová, 2007, Szobiová, 2004) vyselektovali spoločné aspekty, ktoré sú: „inovatívnosť, rozvíjateľnosť, originalita, zmysluplnosť, využiteľnosť vytvorených návrhov a produktov. Determinantou tvorivosti je vždy tvorivý človek, ktorý musí uskutočniť akt implikujúci tvorivý výsledok “. Odborníci vytvorili veľké množstvo programov a súborov cvičení zameraných na rozvoj tvorivosti v školskom prostredí, ktorých účinnosť výskumne potvrdili. Vo všetkých prípadoch sa

jednalo o zakomponovanie jednotlivých techník, metód a postupov do učebných osnov vyučovacích predmetov (Ďurič a kol., 1981, Klindová, 1990, Kollárik, 1990, Kováčová, 1985, Lipthay a Held, 1985, Lokšová - Lokša, 1995, Nemec , 2004, Sollárová, 1985 ). Zvyšovanie tvorivosti indukuje u žiakov samostatnosť, schopnosť kooperatívne pracovať a divergentné myslenie (Zimbardo-Gerring, 2003), ktoré má uplatnenie pri riešení problémov, úloh a životných situácií inovatívnym, originálnym spôsobom (Staub, 2000). Memorovanie, ktoré sa najčastejšie využíva v školskom prostredí, sa experimentálne verifikovalo ako najväčší inhibítor tvorivosti (Zenke, 2004). Efektívne a dlhodobé podnietenie tejto kompetencie je možné realizovať prostredníctvom techník a postupov, ktoré budú nielen jedným z komponentov učebnej látky, ale významne zasiahnu do celej štruktúry vzdelávania (Böhm, 2000). Jednou z týchto techník sú myšlienkové mapy, ktoré v 70. rokoch 20. storočia vytvoril Tony Buzan (Buzan-Buzan, 2011). Pri práci s nimi sa aktivuje ľavá (zodpovedá za logicko-analytické myslenie) a pravá (zodpovedá za emócie, vnímanie krásna, farieb, tvorivosť, fantáziu) hemisféra súčasne. Hlavným pozitívom je fakt, že ju môžeme využiť i na stredných školách. Študenti prostredníctvom myšlienkovej mapy usporiadajú k danej téme idey voľnými asociáciami do zmysluplného celku ( napríklad nové učivo zo slovenského, nemeckého alebo anglického jazyka), ktorý prepoja s kresbami alebo obrázkami, čím sa myšlienková mapa transformuje do umeleckej podoby. Týmto spôsobom sa nespájajú len jednotlivé fakty, ale dochádza i k vytváraniu určitých vzťahov medzi nimi. Výhodou tejto techniky je možnosť jej etablovania do učebného procesu i na hodinách menej tvorivých pedagógov. U študentov vzbudzuje záujem najmä fakt, že sa jedná o zábavný spôsob osvojovania učiva a neexistuje nesprávne zostavená myšlienková mapa. Táto technika je zaradená i medzi mnemotechnické pomôcky. Jej používanie indukuje výrazné zlepšenie schopnosti štrukturovať učivo a jeho následné osvojenie a zapamätanie, čo by sa malo pozitívne prejaviť i v dosiahnutých výsledkoch.

Na podklade poznatkov získaných z odbornej literatúry a vedeckých výskumov, ktoré boli zrealizované (Salbot-Salbotová, 1990, Sollárová, 1985) sme sa rozhodli experimentálne verifikovať mieru efektivity myšlienkových máp na rozvoj tvorivosti a úroveň osvojených poznatkov (obr.č.1). Do učiva nemeckého jazyka sme zakomponovali prácu s myšlienkovými mapami.




Zamerali sme sa na overovanie ich účinnosti v týchto oblastiach:

- zosumarizovanie ich účinnosti na základe komparácie na experimentálnu a kontrolnú skupinu,
- zhodnotenie účinnosti pomocou porovnania testových a retestových hodnôt tvorivosti a úrovne osvojených poznatkov. Druhotným cieľom nášho výskumu bolo zmotivovanie pedagógov k využívaniu tejto techniky.

Obrázok č.1 *Ukážka myšlienkovej mapy z hodiny nemeckého jazyka*

Prvú hypotézu nášho výskumu sme sformulovali na základe zistení Nemca (2004) a Kováčovej (1985), Lipthay a Held (1985) ktorým sa podarilo indukovať zvýšenie úrovne tvorivosti aplikáciou hrových techník do učebného procesu. Zostavovanie myšlienkovej mapy môžeme zaradiť medzi zábavné aktivity, preto znie naša prvá hypotéza nasledovne:

**Hypotéza č.1**: Po skončení aplikovania myšlienkových máp zaznamenáme v experimentálnej skupine štatisticky významný nárast v úrovni tvorivosti pri komparácii s kontrolnou skupinou, v ktorej sa výučba prebiehala klasickým spôsobom.

Rezultáty z výskumov kolektívu Ďuriča (1981), Lokšovej a Lokšu (1995) a Sollárovej (1985), ktoré potvrdili pozitívny účinok ich programov zameraných na zvyšovanie tvorivosti na úroveň osvojených vedomostí nás podnietili k vykreovaniu druhej hypotézy:

**Hypotéza č.2:** Po ukončení výučby prostredníctvom myšlienkových máp dôjde v experimentálnej skupine k signifikatne významnému nárastu úrovne osvojených vedomosti, kým v kontrolnej skupine nezaznamenáme signifikatne významné zmeny.

# 2 Metódy

## 2.1 Populácia a výberový súbor

Výskumná vzorka pozostávala zo štyroch tried 1. ročníka Gymnázia Pierra de Coubertina v Piešťanoch s celkovým počtom 100 (N=100) študentov, ktorých vek bol 15 až 16 rokov. Triedy sme prostredníctvom jednoduchého náhodného výberu rozdelili na experimentálnu a kontrolnú skupinu s rovnakým počtom študentov ($N_1$=50 a $N_2$=50). Obidve skupiny sú porovnateľné z hľadiska veku, počtu študentov v triede a lokalizácie školy. Diferenciácii zastúpenia dievčat a chlapcov vo výberovom súbore a jej vplyvu na výsledky sme nevenovali pozornosť, keďže sa prostredníctvom viacerých výskumov verifikovalo, že medzi pohlavím neexistujú signifikantne významné aberácie v miere tvorivosti. (napr. Jurčová, 1983, Klindová, 1990, Urban-Jellen, 1993). Jeden experimentátor zrealizoval administrovanie testov a retestov v kontrolnej a experimentálnej skupine sme zrealizovali v rovnaký deň.

*Tab. č.1 Výskumná vzorka*

| skupina | počet žiakov | pohlavie | |
|---|---|---|---|
| | | dievčatá | chlapci |
| experimentálna skupina | 50 | 25 | 25 |
| kontrolná skupina | 50 | 27 | 23 |

Obdobie adolescencie (15.-20.rok života) je charakterizované ako druhá fáza dospievania. U jedinca dosahuje pružnosť myslenia svoje maximum, čo sa prejavuje v podobe zvyšujúcej sa flexibility a schopnosti využívať nové postupy, riešenia v každodenných situáciách. Na základe týchto poznatkov je zrejmé, že tvorivosť má centrálny význam v tomto vývinovom štádiu (Vagnerová, 2000).

## 2.2 Materiály a aparatúry

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

***Tvorivosť*** charakterizujeme ako rozvíjateľnú schopnosť,ktorá nám umožňuje inovatívnym, originálnym spôsobom vytvárať zmysluplné návrhy a produkty. Jej hodnoty budeme zisťovať prostredníctvom štyroch metód: TZD-Z (na zisťovanie figurálnej tvorivosti), KVS-P( na detegovanie celkového skóre tvorivosti), 2. a 3. subtest TTCT(na zisťovanie flexibility a originality) a V-K-T(na meranie verbálnej tvorivosti).

***Osvojené vedomosti*** vymedzujeme ako množstvo zapamätaných vedomostí z učiva, ktoré bolo prebraté na hodinách nemeckého jazyka. Nakoľko sa v oboch triedach preberá učivo podľa rovnakých osnov a majú rovnaké požiadavky, budeme mieru osvojených vedomosti zisťovať prostredníctvom vedomostných testov.

Vzhľadom k tomu, že sme práve operacionalizovali pojmi, sa môžeme teraz presunúť k opisu metód, ktoré nám poskytnú výsledné hodnoty skúmaných veličín. Sú to tri nasledujúce dotazníky: TZD-Z, KVS-P, 2. a 3. subtest TTCT a V-K-T.

A, Torranceho figurálny test tvorivého myslenia (TTCT)- na našu populáciu ho štandardizovala Jurčová (1984). Na účely nášho výskumu sme využili subtesty neúplné figúry

a kruhy, v ktorých sme hodnotili faktory- flexibilita a originalita. V subteste nedokončené figúry bolo úlohou probanda tieto figúry doplniť (pridaním čiar), tak aby z nich vznikol nezvyčajný, atypický obrázok(výrazne lepší ako od ostatných), pre ktorý majú vymyslieť i pomenovanie. V subteste kruhy mali z jednotlivých kruhov vytvoriť obrazce (môžu kresliť do ich vnútra, medzi ne a mimo ne).

B, Na zisťovanie tvorivosti ďalej použijeme Urbanov test tvorivého myslenia TSD-Z(Urban, Jellen, Kováč, 2002), pričom v teste sme využili formu A a v reteste formu B. Úlohou probanda je dokresliť obrazce. Test sme hodnotili na základe týchto kategórií: Použitie predložených prvkov, dokreslenie, nové prvky, grafické spojenie, tematické spojenie, prekročenie hranice závislé na figúre, prekročenie hranice nezávislé na figúre, perspektíva, humor, nekonvenčnosť a celkové skóre figurálnej tvorivosti.

C,Test tvorivosti pre predškolské a školské deti KVS-P- tento test vytvoril Krampen,Freilinger,Wilmes (1996). V našom výskume sme pracovali s 3. Subtestom-Alternatívne využitie, v ktorom sme hodnotili fluenciu. Úlohou probanda je povedať, alebo vytvoriť najrôznejšie kreácie z podložiek pod pivo Nakoľko tento dotazník nie je štandardizovaný na našu populáciu, uskutočnili sme analýzu reliability. Preukázala, že dotazník je vnútorne konzistentný, hodnota Cronbachovho alfa bola $\alpha$=0,899.

*Tab č.2 Reliability Statistics*

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,899 | 1 |

D,Verbálny test tvorivosti V-K-T- autorom tohto testu je Schoppe (1975) sa využíva sa na zisťovanie úrovne verbálnej tvorivosti. Test pozostáva z 8 subtestov: Začiatočné písmená slov, Koncovky slov, Štvorslovné vety, Vymýšľanie mien, Rovnaké vlastnosti, Podobnosti, Nevšedné spôsoby využitia, Utopické situácie a Vymýšľanie prezývok. Úlohou probanda bolo vytváranie slov a jednoduchých viet. V našom výskume sme pracovali s preloženou verziou z nemeckého jazyka. Zamerali sme sa na zisťovanie indexu verbálnej tvorivosti. Nakoľko sa opäť jedná o neštandardizovanú metódu, zisťovali sme vnútornú konzistenciu testu otázok pomocou Cronbachovej alfy ($\alpha$=0,93), ktorá ju potvrdila vo veľmi vysokej miere.

*Tab.č.3 Reliability Statistics*

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,903 | 8 |

Na zisťovanie úrovne osvojených poznatkov sme využili vedomostné testy, ktoré pozostávali z učiva prebratého pol roka. V oboch skupinách boli použité rovnaké vedomostné testy. Pozostávali z 20 otázok a zahŕňali oblasti: čítanie, písanie a počúvanie, s porozumení. Po ukončení aplikovania myšlienkových máp v experimentálnej triede absolvovali študenti opäť vedomostný test, ktorý mal rovnakú štruktúru.

Na základe operacionalizácie pojmov sa dostávame k výskumným otázkam. Prvá z nich sa vzťahuje k vplyvu myšlienkových máp na tvorivosť.

- Majú myšlienkové mapy štatisticky významný vplyv na úroveň tvorivosti?

Druhá výskumná otázka sa týka vplyvu myšlienkových máp na osvojené poznatky.

- Majú myšlienkové mapy štatisticky významný vplyv na mieru osvojených poznatkov?

Na základe poznatkov získaných z literatúry uvedenej vyššie sme si stanovili nasledovné z hypotéz(uvedené v úvode) vytvorili pracovné hypotézy:

*Pracovná hypotéza č.1:* Po ukončení práce s myšlienkovými mapami zaznamenáme signifikantne významné zvýšenie hodnôt flexibility, originality meranej 2. a 3.subtestom

Torranceho, úrovne fluencie detegovanej 3.subtestom KVS-P, figurálnej kreativity zisťovanej TSD-Z a vo verbálnej tvorivosti meranej V-K-T pri komparácii testu a retestu experimentálnej skupiny, kým v kontrolnej skupine nedôjde k štatisticky významnej aberácii.
*Pracovná hypotéza č.2* Po ukončení výučby prostredníctvom myšlienkových máp dôjde v experimentálnej skupine k signifikatne významnému zlepšeniu vo vedomostných testoch, kým v kontrolnej skupine nezaznamenáme signifikatne významné zmeny.

### 2.3 Výskumný plán

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

- vstupné zistenie (test) úrovne tvorivosti a zapamätaných poznatkov v experimentálnej a kontrolnej skupine,
- samotná aplikácia myšlienkových máp v experimentálnej skupine
- výstupné meranie (retest) v hodnotách tvorivosti a osvojených vedomostí v oboch skupinách po ukončení aplikovania myšlienkových máp v experimentálnej skupine

*Tabuľkač.4 Schematické zobrazenie etáp experimentu*

| | **Experimentálna skupina** | **Kontrolná skupina** |
|---|---|---|
| **Test závislých premenných** | Hodnota tvorivosti(TTCT, TSD-Z,V-K-T, KVP-S) | Hodnota tvorivosti(TTCT, TSD-Z,V-K-T, KVP-S) |
| | Úroveň osv. vedomostí | Úroveň osv. vedomostí |
| **Manipulácia s nezavislou premennou** | **Myšlienkové mapy** | **Klasická výučba** |
| **Retest závislých premenných** | Hodnota tvorivosti(TTCT, TSD-Z,V-K-T, KVP-S) | Hodnota tvorivosti(TTCT, TSD-Z,V-K-T,KVP-S) |

Výskumný dizajn

- voľba vhodnej experimentálnej a kontrolnej skupiny,
- výber najvhodnejších metód na meranie úrovne tvorivosti,
- zrealizovanie testu- zistenie úrovne tvorivosti, a osvojených vedomostí študentov v experimentálnej a kontrolnej skupine,
- zakomponovanie myšlienkových máp do učebnej látky na dobu šesť mesiacov v experimentálnej skupine a vytvorenie návodu pre pedagóga,
- retesty úrovne tvorivosti, osvojených vedomostí u študentov kontrolnej a experimentálnej skupiny,
- vyhodnotenie získaných výsledkov štatistickým spracovaním.

### 2.4 Procedúra

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

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

# 3 Výsledky

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

**Hypotéza č.1**: Po skončení aplikovania myšlienkových máp zaznamenáme v experimentálnej skupine štatisticky významný nárast v úrovni tvorivosti pri komparácii s kontrolnou skupinou, v ktorej sa výučba prebiehala klasickým spôsobom.

Táto hypotéza je dominantnou časťou nášho výskumného cieľu. Prostredníctvom nej sme chceli overiť mieru účinnosti myšlienkových máp na úroveň tvorivosti. Očakávali sme štatisticky významný nárast úrovne tvorivosti (flexibility, fluencie, originality, figurálnej a verbálnej tvorivosti) meranej nami zvolenými metódami (TTCT 2. a 3.subtest,KVS-P,K-V-T,TSD-Z).Využili sme rezultáty zaznamenané v testoch a retestoch experimentálnej a kontrolnej skupiny.

*Porovnanie testu, retestu kontrolnej a experimentálnej skupiny*- zisťovali sme porovnateľnosť skupín na základe homogenity rozptylov, a či medzi nimi nie sú signifikatne významné rozdiely (Mann Whiteneyhov U -testom).

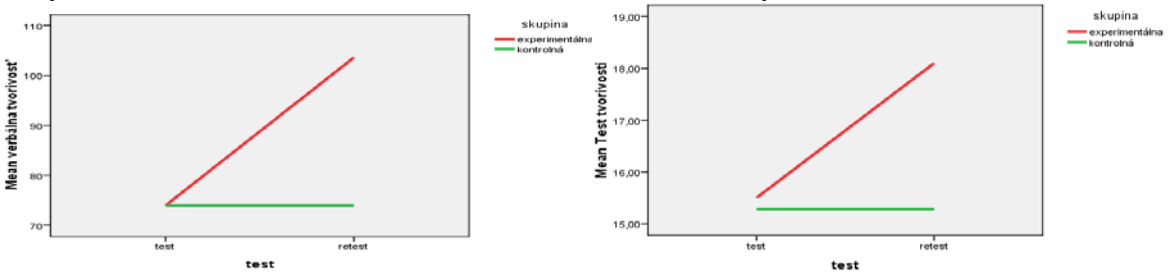
*Tabuľka č. 5Test Statistics*[a]

| test | | TTCT2-flx | TTCT2 -org | TTCT 3-flx | TTCT 3-org | V-K-T | TSD-Z | KVS-P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| test | Mann-Whitney U | 1163,000 | 1232,000 | 1220,500 | 1227,500 | 1238,500 | 1208,000 | 1137,500 |
| | Wilcoxon W | 2438,000 | 2507,000 | 2495,500 | 2502,500 | 2513,500 | 2483,000 | 2412,500 |
| | Z | -,624 | -,125 | -,205 | -,156 | -,080 | -,292 | -,801 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | ,532 | ,901 | ,838 | ,876 | ,936 | ,771 | ,423 |
| resttest | Mann-Whitney U | 99,000 | 275,000 | 437,500 | 202,000 | ,000 | 221,500 | 90,000 |
| | Wilcoxon W | 1374,000 | 1550,000 | 1712,500 | 1477,000 | 1275,000 | 1496,500 | 1365,000 |
| | Z | -8,013 | -6,738 | -5,619 | -7,240 | -8,634 | -7,104 | -8,147 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Hodnota v Mann-Whitneyovom teste pri komparácii testu experimentálnej skupiny dosiahla hodnoty($U_1$=1163,000,$U_2$=1232,000,$U_3$=1220,500,$U_4$=1227,500,$U_5$=1238,500,$U_6$=2483,000 ,$U_7$=2412,500 ) signifikaciu p>0,05($p_1$=0,532,$p_2$=0,901$p_3$=0,838 $p_4$=0,876 $p_5$=0,936 $p_6$=0,771 $p_7$=0,423) z čoho vyplýva, že skupiny sú porovnateľné, lebo nie sú medzi nimi signifikatne významné diferenciácie. Signifikancia(p) v Mann-Whitneyovom pri komparácii retestov je vo všetkých siedmych testoch ($U_1$=99,000, $U_2$=275,000, $U_3$=437,500, $U_4$=202,000, $U_5$=,000, $U_6$=221,500,$U_7$=90,000) menšia ako 0,05 ($p_1$= 0,000, $p_2$=0,000, $p_3$= 0,003, $p_4$=0,000, $p_5$= 0,000, $p_6$=0,000 $p_7$=0,000) z čoho vyplýva, že po ukončení práce s myšlienkovými mapami medzi skupinami k signifikatne významnej diferenciácii.

Ponúkame 2 grafy porovnania testu a retestu kontrolnej a experimentálnej skupiny v úrovni tvorivosti.

*Graf č.1* *Graf č.2*




*Porovnanie testu a retestu experimentálnej skupiny*- Wilcoxonovým testom sme zisťovali, či v skupine dôjde k signifikatne významnej aberácii v úrovni tvorivosti po ukončení využívania myšlienkových máp.

*Tabuľka č.6 Test Statistics*[b]

| | TTCT2flx test-retst | TTCT2org Test-retst | TTCT3 flx Test.retest | TTCT3org Test-retst | TSD-Z Test-retst | V_K_T_ Test-retest | KVS_P flu Test-retest |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Z | -6,196[a] | -6,162[a] | -6,172[a] | -6,166[a] | -5,976[a] | -6,160[a] | -5,953[a] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Signifikancia (p) Wilcoxonovho testu bola vo všetkých štyroch testoch menšia ako 0,05 ($p_1$= 0,000, $p_2$=0,000, $p_3$= 0,000, $p_4$=0,000, $p_5$= 0,000, $p_6$=0,000 $p_7$=0,000) z čoho vyplýva, že po ukončení programu došlo v skupine k signifikatne významnej difereciácii.

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

*Tabuľka č.7 Test Statistics*[c]

| | TTCT2flx test-retst | TTCT2org Test-retst | TTCT3 flx Test.retest | TTCT3org Test-retst | V_K_T_ Test-retest | KVS_P flu Test-retest | TSD-Z Test-retst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Z | ,000[a] | ,000[a] | ,000[a] | ,000[a] | ,000[a] | ,000[a] | -1,378[b] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 1,000 | 1,000 | 1,000 | 1,000 | 1,000 | 1,000 | ,168 |

Signifikancia(p) Wilcoxonovho testu bola v všetkých testoch väčšia ako 0,05 ($p_1$= 1,000, $p_2$=1,000,$p_3$=1,000,$p_4$=1,000,$p_5$=1,000,$p_6$=1,000,$p_7$=1,000),čo znamená, že po ukončení využívania myšlienkových máp nedošlo v skupine k signifikatne významným diferenciáciám.

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

**Hypotéza č.2:** Po ukončení výučby prostredníctvom myšlienkových máp dôjde v experimentálnej skupine k signifikatne významnému nárastu úrovne osvojených vedomosti, kým v kontrolnej skupine nezaznamenáme signifikatne významné zmeny.

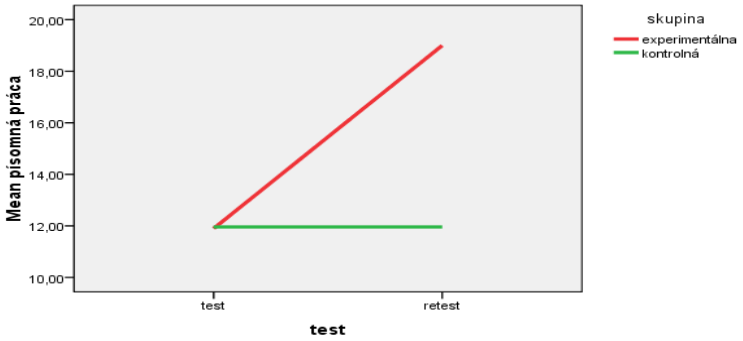
Táto hypotéza bola druhotným cieľom nášho výskumu, prostredníctvom nej sme overovali vplyv myšlienkových máp na úroveň osvojených vedomostí.

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

Tabuľka č.8 *Test Statistics*[a]

| test | | Ved.test |
|---|---|---|
| test | Mann-Whitney U | 1205,000 |
| | Wilcoxon W | 2480,000 |
| | Z | -,317 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | ,751 |
| resttest | Mann-Whitney U | ,000 |
| | Wilcoxon W | 1275,000 |
| | Z | -8,701 |
| | Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000 |

*Graf. č.3 porovnanie testu, retestu skupín*




Hodnota v Mann-Whitneyovom teste pri komparácii testu experimentálnej skupiny dosiahla hodnoty ($U_1$=2480,000), p>0,05 ($p_1$=0,751),čo rovnako ako v H1 znamená, že medzi skupinami nie sú štatisticky významné rozdiely. Pri komparácii retestu skupín bola signifikancia p<0,05 a hodnota testu ($U_1$=,000),z čoho vyplýva, že po práci s myšlienkovými mapami vznikli medzi skupinami signifikantne významné zmeny.

*Porovnanie testu, retestu experimentálnej a porovnanie testu, retestu kontrolnej skupiny*

*Tabuľka č.9*

| | Ved.test Test-retst |
|---|---|
| Z | -6,183[a] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000 |

*Tabuľkač.10*

| | Ved.test Test-retst |
|---|---|
| Z | 000[a] |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 1,000 |

Signifikancia(p) Wilcoxonovho testu bola v experimentálnej skupine ako p <0,05(p= 0,000) a v kontrolnej skupine p>0,05(p= 1,000).Z výsledkov vyplýva, že experimentálnej skupine došlo k signifikatne významnej zmene a v kontrolnej nie.

# 4 Diskusia

## 4.1 Interpretácia výsledkov

Cieľom nášho výskumu bolo overenie efektívnosti myšlienkových máp na úroveň tvorivosti a mieru osvojených vedomostí.

Naša prvá hypotéza, ktorá bola dominantným cieľom celého výskumu sa verifikovala. V experimentálnej skupine sme zaznamenali štatisticky významné zvýšenie úrovne tvorivosti (flexibilita,fluencia originalita, figurálna a verbálna tvorivosť) zisťovanej nami vybratými metódami (2. a 3. subtest TTCT,TSD-Z, V-K-T, KVS-P,), kým v kontrolnej skupine sme nezaznamenali štatisticky významnú zmenu. Z týchto rezultátov vyplýva, že myšlienkové mapy je možné aplikovať a využívať za účelom rozvoja tvorivosti, čím sa stali komparovateľnými s jednotlivými programami odborníkov, ktoré sú zamerané na rovnaký účel (Sollárová,1985, Lokšová- Lokša, 1995). Našu pozornosť vzbudil fakt, že v komparácii testu a retestu kontrolnej skupiny sme zaznamenali mierny pokles úrovne tvorivosti vo figurálnej tvorivosti. Napriek tomu, že tento rozdiel nebol signifikantne významný, rozhodli sme sa spoznať jeho príčinu. Obdobné zistenia sa nám podarilo nájsť i vo výskumoch odborníkov (napr. Jurčová a Pišút, 1990), ktorí uvádzajú, že mierny pokles alebo zvýšenie úrovne kreativity môžeme charakterizovať ako prirodzený retestový efekt. Tento negatívny jav môže prameniť z nízkej miery motivácie u študentov.

V druhej hypotéze sme sa zamerali na potvrdenie účinnosti myšlienkových máp (mnemotechnickej pomôcky) na mieru osvojených vedomostí. V experimentálnej skupine v komparácii testu a retestu sme zaznamenali štatisticky významný nárast úrovne osvojených vedomostí, kým v kontrolnej nedošlo k signifikatne významným zmenám. Obdobné zistenia

môžeme nájsť i u autorov, ktorí vo svojich programoch využívali didaktické hry (Ďurič s kol. 1981, Lokšová- Lokša, 1995). Zaujalo nás, že napriek efektivite tejto techniky na osvojené vedomosti ju pedagóg nezačal využívať v ďalších triedach.

### 4.2 Limity výskumných metód

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

V našom výskume sme pracovali s triedami jedného gymnázia, čo mohlo do značnej miery skresliť výsledky vzhľadom k ďalšiemu typu škôl.

Počas administrovania a vyhodnocovania testov tvorivosti mohlo dôjsť k skresleniam, napriek nášmu úsiliu týmto javom predchádzať. Zdrojom týchto negatív mohol byť i sám examinátor, ktorý sa usiloval získať, čo najobjektívnejšie výsledky. Nakoľko nedisponuje dlhoročnou praxou v práci s testami tvorivosti. S odborníkom konzultoval len tie testy, ktoré sa mu zdali byť nejasné. Frekvenčné tabuľky na detegovanie úrovne figurálnej originality v 2. a 3. Subteste sme zostavovali sami, čo mohlo indukovať ďalšie skreslenia.

Na zisťovanie tvorivosti sme využili i neštandardizované metódy (V-K-T,KVS.P). Napriek našej snahe dôkladného preloženia, mohli vzniknúť mierne pozmenenie zmyslu, čo sa odrazilo vo výsledkoch.

### 4.3 Dôsledky vyplývajúce z výsledkov

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

Z našich výsledkov môžeme konštatovať, že tvorivosť je rozvíjateľná prostredníctvom myšlienkových máp. Ich využívanie má priaznivý účinok na úroveň osvojených poznatkov. Prepojenie samotného učiva z nemeckého jazyka s myšlienkovými mapami zaujalo a zmotivovalo i menej šikovných študentov. Hodiny boli podľa názoru študentov a učiteľov interaktívnejšie a podstatne zaujímavejšie.

### 4.4 Budúce zámery

V budúcom výskume by sme sa chceli sústrediť i na efektivitu myšlienkových máp pri rozvíjaní sociálnych kompetencií, agresivity a empatie. Na základe získaných výsledkov sme sa rozhodli, že prácu s myšlienkovými mapami zrealizujeme najprv s pedagógom, aby si mohol osvojiť prácu a etablovanie tejto techniky do výučby, pretože pri realizácii nášho výskumu mali s tým učitelia občas ťažkosti.

V ďalšom výskume uskutočníme až tri merania úrovne premnných- tvorivosť, osvojené vedomosti, sociálne zručnosti a agresivita. Rozhodli sme sa tak, aby sme mohli overiť i dlhodobé účinky myšlienkových máp. Prvé meranie zrealizujeme pred aplikovaním myšlienkových máp, druhé ihneď po ich ukončení a tretie o jeden rok neskôr. Predpokladáme, že medzi druhým a tretím meraním nebudú existovať štatisticky významné rozdiely.

### Použitá literatúra:


1. AMELANG,M.-BARTUSEK,D.: *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*, 5.aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer,2001, s.835, ISBN 3170166417
2. BRUNER, A.: *Kreativer denken - Konzepte und Methoden von A-Z*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2008, s.6, ISBN 978-3-486-58562-9
3. BUZAN,T.-BUZAN, B.: *Das Mind-Map-Buch*, 5Auf., Landsberg: mvg -Verlag 2002, 320s, ISBN 3478717310

4. FESTINGER,K.: *Computerbasiertes Kreativitätstraining bei Kindern, Neurophysiologische Validierung eines Trainings zur Förderung kreativen Denkens bei Schülerinnen*, Pädagogische Hochschule Linz 2008,s.8
5. Günter Krampen, Joseph Freilinger, Louis Wilmes: Kreativitätstest für Vorschul – und Chulkinder :Göttingen :Verlag 1996, 58
6. HOLM-HADULLA,R.M: *Kreativität. Konzept und Lebensstil*, 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2010, 163 s.,ISBN 978-3-525-49073-0
7. JURČOVÁ,M.: *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia* (Príručka- Praktická časť), Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.1984,120s
8. KLINDOVÁ, Ľ. a kol.: *Aktivita a tvorivosť v škole*,Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1990,129s., ISBN 80-08-00399-5
9. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 25,1990,č.4,s.337-346
10. KOVÁČ,T.: *Urbanov figurálny test tvorivého myslenia (príručka),*Bratislava: Psychodiagnostika, 2002,57s.
11. KOVÁČOVÁ, E. *Uplatnenie imaginatívnych cvičení v programoch rozvíjania tvorivosti žiakov*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 20, 1985, č.4, s. 337-346, *ISSN:* 1336-2232
12. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení, ,*Praha: Grada Publishing 2007,188 s., ISBN 978-80-247-1652-7
13. LOKŠOVÁ, I – LOKŠA, J *Pozornosť motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustredení a motivace žáku*, Praha:Portál 1999, 199s., ISBN 80-7178-205-X
14. NĚMEC,J.:*S hrou na cestě za tvořivostí*., Poznámky k rozvoji tvořivosti žákú, Brno: Paido, 2004,135s, ISBN 80-7315-014-X
15. PETRUSCHKA, S.:*Erwerbslosigkeid in Deutschland. Die Bedeutung des prozessual–systematischen Ansatzes in der vermittlung von Arbeitssuchenden aus der Perspektive der sozialen Arbeit in Deutschland*, 2Auflg, Hamburg:Diplomica Verlag, ISBN 38-3665-157-2
16. Schoppe, K.J.: *Verbaler Kreativitäts – Test*, Göttingen: Verlag 1975, 78s.
17. KOLLÁRIK, K.: *Párové riešenie úloh a jeho vplyv na rozvoj aktivity a tvorivosti žiakov*,
18. SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť- Od záhady k poznaniu*, 2.vydanie, Bratislava: Stimul 2004, 371s., ISBN 80-88982-72-3
19. SALBOT,V.-SALBOTOVÁ,G. *Alternatívne vzdelávanie a rozvoj tvorivosti žiakov ZŠ*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 34, 1999, č. 3, s. 223-229, *ISSN*: 1335-1109
20. SOLLÁROVÁ, E. *Výsledky aplikácie programov tvorivosti u žiakov základnej školy*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 20, 1985 b, č.2,s.159-167, *ISSN:* 0555-5574
21. URBAN,K.K.: *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*, Münster:2004,.208s., ISBN 3-8258-8244-6
22. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000, s.522, ISBN 80-7178-308-0

**Kontaktné údaje:**
Mgr. Dominika Doktorová
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie
Námeste J.Herdu 2, 917 01, Slovenská republika
Tel: 0904 696 500
Email:dominikka.doktorova@gmail.com

# REALIZÁCIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA V PEDAGOGICKEJ PRAXI

# IMPLEMENTATION OF PROJECT LEARNING INTO TEACHING PRACTISE

*Darina Orbánová, Ľudmila Velichová*

**Abstrakt**

Hlavným cieľom koncepcie projektového vyučovania je rozvoj osobnosti žiaka, jeho tvorivosti, komunikácie, schopnosti riešiť problémy, vyhľadávať, spracovávať a využívať informácie, formovať interpersonálne vzťahy, ako aj rozvoj schopnosti ďalej sa vzdelávať. Základnou vyučovacou metódou je projektová metóda, ktorej primárnym cieľom je aktívne zapájanie žiakov do procesu poznávania. Toto vyučovanie podporuje samostatné myslenie žiakov, získavanie poznatkov z rôznych zdrojov a ich využívanie pri vzdelávaní a riešení praktických problémov.

***Kľúčové slová:*** *projektové vyučovanie, projektová metóda, ciele projektu, plánovanie projektu, realizácia projektu, hodnotenie projektu*

**Abstract**

The aim of project learning is the development of student´s personality, their creativity, communication, ability to solve the problems, to seek, process and use the information, to create interpersonal relationships, as well as the development of skills for further education. The main teaching form is project method, of which main goal is active cooperation of the students in the learning process. This learning encourages independent thinking of students, acquiring knowledge of various sources and their use in learning and solving practical problems.

***Key words:*** *project learning, project method, aims of the project, planning of the project, implementation of the project, evaluation of the project*

## 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA

Projektové vyučovanie je dôležitým inovačným prvkom edukačného procesu. Môžeme ho charakterizovať ako koncepciu, ktorej hlavnou metódou vyučovania je projektová metóda a využívanie projektov tvorí jej hlavnú časť. Projektová metóda je moderný spôsob vyučovania, ktorý zodpovedá požiadavkám trvalých hodnôt a rozvoja tvorivých schopností žiakov. Jej primárnym cieľom je aktivizácia žiakov na vyučovacej hodine a ich aktívne zapájanie do procesu poznávania, v ktorom sú žiaci inšpirovaní svojím okolím a problémami bežného života. Odmieta jednostranný prístup učiteľa k žiakom a podporuje nielen rozvoj ich aktivity, komunikatívnosti, prístupu k učeniu, ale aj charakterových vlastností, akými sú samostatnosť, zodpovednosť, úcta, medziľudské vzťahy a i.

Základným atribútom odlišnosti alternatívnej pedagogickej koncepcie projektového vyučovania je jej systémová novosť. Od koncepcie tradičného vyučovania sa líši vo väčšine základných systémových znakov, t. j. v cieľoch, obsahu, postupoch, metódach, formách, postavení žiakov a učiteľa, organizácii vyučovania a i.

Kľúčovým pojmom projektového vyučovania je integrácia. Vo vyučovaní spája obsahové otázky (čo učiť) s procesuálnymi otázkami (ako, kedy sa učiť). Najväčší význam tejto integrácie spočíva v tom, že projekt vracia škole a žiakovi skutočný vzťah k poznaniu. Toto vyučovanie integruje:

- pôvodne oddelené prístupy a predmety,
- myslenie, intuíciu, city, zmysly,
- skúsenosti s novým poznaním,
- riadenú činnosť s autoreguláciou,
- žiakov v spoločnej činnosti,
- svet školy so svetom, ktorý ju obklopuje a i.

Podstatu projektového vyučovania vymedzujú tieto princípy:

– riešenie praktických úloh z reálneho života,
– interdisciplinarita, využívanie medzipredmetových vzťahov,
– ovládanie odbornej terminológie ako podmienka riešenie praktických úloh,
– tímová práca – žiaci sú súčasťou tímu, spoločne riešia problémy, odovzdávajú si skúsenosti, učia sa tímovej práci,
– praktická aplikácia – žiaci pracujú s konkrétnymi údajmi, ktoré sami získali,
– vlastné tempo práce – žiak si môže zvoliť individuálne tempo práce, učí sa organizovať svoju prácu, plánovať si jednotlivé činnosti,
– zodpovednosť – projektová práca rozvíja zmysel pre osobnú zodpovednosť, svedomitosť, dôslednosť, samostatnosť,
– komunikácia – tímová práca rozvíja komunikačné schopnosti žiakov,
– tvorivosť – zaujímavé a tvorivé prostredie podporuje rast osobnosti žiaka,
– sebareflexia – projektová práca pomáha rozvíjať hodnotiace myslenie,
– sociálnosť – projektová práca upevňuje demokraciu, toleranciu, kooperáciu,
– internacionalizácia – projektová práca realizovaná so zahraničným partnerom umožňuje žiakom zdokonaliť sa v cudzom jazyku,
– prezentačné schopnosti – žiaci sa naučia prezentovať svoju prácu, obhájiť a zdôvodniť svoje názory a diskutovať o nich.

Ciele, ktoré sú zamerané na rozvoj kognitívnych (poznávacích) funkcií môžeme vymedziť prostredníctvom tzv. taxonomických systémov, ktoré rozpracovali viacerí významní psychológovia a pedagógovia. Kognitívne ciele pri projektovom vyučovaní môžeme priblížiť Bloomovou taxonómiou cieľov. Bloom rozčlenil výsledky výskumu do šiestich základných oblastí poznávania:

1. Znalosti (vedomosti) – táto úroveň predstavuje úroveň poznania určitých pojmov, postupov, zákonov a teórií. Žiak vie definovať, reprodukovať, opísať a určiť konkrétne poznatky, ktoré získal vo vyučovacom procese.
2. Porozumenie – na tejto úrovni je žiak schopný porozumieť významu a obsahu získaných poznatkov (vie sa vyjadrovať vlastnými slovami, ilustrovať a vysvetliť dané informácie).
3. Aplikácia – žiak vie aktívne využiť získané poznatky v konkrétnych problémových situáciách bežného života.
4. Analýza – žiak vie samostatne analyzovať komplexnú informáciu alebo proces, posúdiť jednotlivé prvky alebo časti.
5. Syntéza – žiak vie zhrnúť určité poznatky do celku a vyvodiť závery z dostupných informácií.
6. Hodnotenie – na tejto úrovni vie žiak posúdiť, či určité procesy, myšlienky a vzťahy zodpovedajú stanoveným kritériám (vie si obhájiť svoje názory a zhodnotiť prácu).

Predpokladom úspešnosti projektu je jeho dobrá príprava. Postup pri príprave projektového vyučovania môžeme zhrnúť do štyroch základných fáz.

**1. Fáza stanovenia cieľov**
V prípravnej fáze je dôležitá činnosť učiteľa, ktorý určí základný cieľ projektu, jeho čiastkové ciele, obsah učiva ktoré tvorí základnú tému, kritériá hodnotenia, časové limity plnenia úloh a ich prezentácie. Určenie cieľa využijeme v záverečnej fáze na overenie úspešnosti projektu. Cieľ a téma musia byť stanovené tak, aby boli pre žiakov atraktívne a dokázali ich motivovať k efektívnemu plneniu úloh. Učiteľ si musí tiež naštudovať problematiku z dostupných zdrojov.

**2. Fáza plánovania**
V tejto fáze sa presúva iniciatíva z učiteľa na skutočných tvorcov projektu, t. j. žiakov. Učiteľ žiakov len usmerní, ako majú plniť úlohy, a ďalej pôsobí najmä ako poradca. Pri skupinovom projekte žiaci vytvoria skupiny a rozdelia si úlohy. Učiteľ zodpovedá za materiálne vybavenie projektu na jeho úspešnú realizáciu.

**3. Fáza realizácie**
Úloha učiteľa spočíva v usmerňovaní (pôsobí ako konzultant, sprostredkovateľ). Hlavnú zložku vyučovacieho procesu tvorí iniciatíva a samostatná práca žiakov. Aktívne pracujú na riešení zadaných úloh, pričom využívajú dostupné zdroje. V tejto fáze sa formujú medziľudské vzťahy a komunikačné zručnosti medzi realizátormi projektu, a tiež zodpovednosť za prácu, kritické myslenie a tvorivosť. Žiaci si určia formu prezentovania výsledkov svojej práce v závere projektu.

**4. Fáza hodnotenia**
Pri projektovom vyučovaní sa predpokladá, že žiaci budú hodnotení podľa vopred určených kritérií. Hlavné činnosti zahrnujú zverejnenie názorov žiakov, prezentáciu ich výsledkov a obhajobu riešenia zadaného problému. Predmetom hodnotenia nie je len výsledok projektu (izolované poznatky, ku ktorým žiak dospel), ale aj celkový proces riešenia projektu a aktívna účasť žiaka. Prihliada sa najmä na to, aké poznatky a skúsenosti žiak získal. To, či sa výsledky projektu stotožňujú s predstavami učiteľa, nie je podstatné.
Napriek tomu, že projektová metóda bola primárne koncipovaná na vyučovanie a integráciu takých predmetov ako dejepis, vlastiveda, zemepis, prírodopis, etická výchova a i., môžeme ju využiť aj v ekonomických predmetoch na stredných školách. Pomocou nej môžeme integrovať poznatky z rôznych odborných predmetov a poskytnúť komplexný pohľad na problematiku, ktorá sa týka bežného života. V ukážke projektového vyučovania sme vytvorili krátkodobý projekt, ktorého cieľom je najmä upevnenie prebraného učiva a prepojenie čiastkových poznatkov z rôznych ekonomických predmetov pri riešení praktických úloh. Zamerali sme sa na tému personálne činnosti, ktorá zahrnuje problematiku týkajúcu sa všetkých žiakov, čím sa projekt stáva zaujímavým a aktuálnym.

# 2 UKÁŽKA REALIZÁCIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA V EKONOMICKOM PREDMETE

V nasledujúcej ukážke uvádzame projekt, realizovaný na vyučovaní odborného predmetu ekonomika na strednej škole ekonomického charakteru.
**Názov projektu:** Personálne činnosti

**Vyučovací predmet:** Ekonomika

**Čas riešenia projektu:** 10 vyučovacích hodín (upraviť podľa schopností žiakov)

**Organizácia vyučovania:** práca v skupinách (odporúčame 3 žiakov v skupine)

**Vyučovacie ciele:**
– upevňovanie získaných vedomostí z oblasti personálnych činností (analýzy práce, získavania a výberu zamestnancov, riadenia pracovnoprávnych vzťahov, evidencie zamestnancov, odmeňovania a hodnotenia zamestnancov),
– získanie zručností vyhotovovaním písomností z personálnej oblasti (opis pracovného miesta, špecifikácia požiadaviek na zamestnanca, životopis, motivačný list, pracovná zmluva),
– vyhľadávanie informácií na webe, ich triedenie, spracovanie, ovládanie práce v programoch MS Word, MS Excel, MS PowerPoint,
– práca s právnymi normami (napr. Zákonníkom práce), s odbornou literatúrou,
– spracovávanie štatistických údajov o nezamestnanosti, ich analýza a grafické zobrazenie,
– formovanie charakterových vlastností žiakov, napr. zodpovednosti, samostatnosti,
– rozvoj komunikačných zručností žiakov,
– vyjadrovanie vlastných názorov, postojov (hranie rolí pri výberovom pohovore),
– prezentácia výsledkov,
– rozvoj tímovej práce.

**Motivácia:**
S danou problematikou sa žiaci budú stretávať počas celého života, a preto je potrebné, aby získali nielen vedomosti, ale aj zručnosti. Niektoré témy sú im blízke z vlastných skúseností (z brigád) alebo zo skúseností členov rodiny, resp. známych (napr. prijímanie do pracovného pomeru, nezamestnanosť).

**Oblasti vzdelávania:**
Vyučovacie predmety ekonomika, informatika, účtovníctvo, administratíva a korešpondencia, hospodárske výpočty a štatistika, právna náuka, spoločenská komunikácia, anglický jazyk.

**Vyučovacie prostriedky:**
učebnica ekonomiky, počítače, právne normy, nástenka na výstupy produktov, videokamera, dataprojektor.

**Hodnotenie:**
Hodnotíme individuálnu prácu žiakov (vypracovanie rôznych písomností, správanie na výberovom pohovore, schopnosť zapojiť sa do tímovej práce, zodpovednosť, aktivitu a kreativitu), aj prácu celej skupiny.

**Priebeh realizácie projektu:**
– otvorenie projektu (poskytnutie základných informácií, harmonogramu plnenia úloh, diskusia o danej téme, rozdelenie žiakov do skupín),
– realizácia projektu (žiaci riešia jednotlivé úlohy),
– prezentácia produktov, t. j. výsledkov riešenia úloh,
– vyhodnotenie projektu (učiteľ vyhodnotí plnenie úloh, formou priamych otázok alebo dotazníkom získa spätnú väzbu od žiakov, vyhodnotí jednotlivých žiakov – slovne aj klasifikačným stupňom, vyhodnotí prácu skupiny).

**Produkt projektu:**
– vyhotovenie písomností: opis pracovného miesta, špecifikácia požiadaviek na zamestnancov, inzerát, motivačný list, životopis, pracovná zmluva, mzdový list, pracovný posudok, osobný dotazník, osobná karta zamestnanca,
– videozáznam simulovaného výberového pohovoru,

– tabuľky a grafy v programe MS Excel o vývoji nezamestnanosti, ich prezentácia v programe MS PowerPoint.

**Použité zdroje:**

Orbánová, D. – Velichová, Ľ. 2009. Podniková ekonomika pre 3. ročník študijného odboru obchodná akadémia. Bratislava : SPN, 2009, 311 s. ISBN 978-80-10-01633-4.
Zákonník práce č. 311/2001 Z. z. v znení neskorších predpisov,
Zákon o ochrane a bezpečnosti zdravia pri práci č. 124/2006 Z. z. v znení neskorších predpisov.

## ÚLOHY PROJEKTU

**1. úloha**

Učiteľ pripraví zoznam pracovných miest. Každá skupina žiakov si vyberie jedno pracovné miesto a pripraví preň formulár na opis pracovného miesta a špecifikáciu požiadaviek na zamestnanca. Vypracované zadania učiteľ ohodnotí.

**2. úloha**

Žiaci majú vyhľadať v rôznych zdrojoch (v časopisoch, na internete) inzeráty na vybrané pracovné miesto (z 1. úlohy). Inzeráty majú analyzovať a určiť, či obsahujú potrebné údaje a naopak, či neobsahujú údaje, ktoré zamestnávateľ nemá právo žiadať. Potom napíšu sami inzerát na dané pracovné miesto. Inzeráty všetkých skupín sa umiestnia tak, aby sa s nimi mohli ostatní oboznámiť (na nástenku).
Každý žiak si vyberie jeden inzerát a napíše v slovenskom a anglickom jazyku životopis a motivačný list na vybrané pracovné miesto. Pri písaní životopisu žiaci využijú vzor európskeho životopisu uvedeného na internetovej stránke www.europass.cedefop.europa.eu. Vypracované materiály odovzdajú učiteľovi na hodnotenie.

**3. úloha**

Žiaci majú simulovať výberový pohovor. Učiteľ (alebo niektorý žiak) bude predstavovať zamestnanca personálneho útvaru v podniku. Má viesť rozhovor s uchádzačmi o zamestnanie. Každý žiak sa bude uchádzať o pozíciu, na ktorú zostavil životopis a motivačný list. Pohovory zaznamenáme kamerou a neskôr ich spoločne analyzujeme. Poukážeme na pozitívne a negatívne javy, ktoré sa pri nich vyskytli.

**4. úloha**

Žiaci majú vypracovať pracovnú zmluvu (na pracovnú pozíciu z 1. úlohy). Majú tiež navrhnúť vzor osobného dotazníka a osobnej karty pre zamestnancov. Tlačivo osobného dotazníka si skupiny navzájom vymenia, vyplnia a vrátia späť. Podľa neho vyplnia osobnú kartu zamestnanca a odovzdajú ju učiteľovi na hodnotenie.

**5. úloha**

Žiaci majú vyhľadať aktuálne informácie na zostavenie mzdového listu a výpočet mzdy zamestnanca (napríklad výšku nezdaniteľnej časti základu dane, daňového bonusu, odvodov na sociálne a zdravotné poistenie). Učiteľ pripraví údaje, ktoré spracujú v tabuľkovom kalkulátore MS Excel. Po vypracovaní úlohy odovzdajú mzdový list učiteľovi na hodnotenie.

**6. úloha**

Žiaci majú vypracovať pracovný posudok na zamestnanca (využijú jeho osobnú kartu). Vyhľadajú informácie o predpisoch týkajúcich sa bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a diskutujú o ich význame.

**7. úloha**

Žiaci majú zistiť z internetovej stránky www.upsvar.sk údaje o nezamestnanosti (mesačné štatistiky, ročné štatistiky, štatistiky absolventov – každý si vyberie určitú oblasť). Importujú ich do tabuľkového kalkulátora MS Excel a ilustrujú na grafoch. Zo získaných výsledkov vytvoria prezentáciu v programe MS PowerPoint, ktorú prezentujú pred ostatnými skupinami v triede.

**ZÁVER**

Na poslednej vyučovacej hodine budú žiaci diskutovať o plnení úloh a vyberú najlepší projekt. Vyhodnotia celý proces jeho realizácie (môže sa uskutočniť aj vyplnením dotazníkov). Učiteľ získa spätnú väzbu a zistí nielen úspešnosť, ale aj účinnosť daného projektu.

Na záver môžeme konštatovať, že uvedený projekt potvrdzuje, že projektové vyučovanie podporuje samostatné myslenie žiakov, získavanie poznatkov z rôznych zdrojov a ich využívanie pri vzdelávaní sa a učení. Z hľadiska kognitívnych cieľov umožňuje prehlbovať a rozširovať poznanie, integrovať poznatky do uceleného systému, rozvíjať tvorivé myslenie a uvedomovať si význam a zmysel poznania. A to sú hodnoty, ktoré vytvárajú predpoklady pre jeho väčšie využitie v budúcnosti, ak máme pripraviť absolventov, ktorí disponujú nielen teoretickými vedomosťami, ale vedia ich využiť aj pri praktickom riešení problémov ekonomickej praxe.

**Použitá literatúra**


1. KASÍKOVÁ H.: *Nastal v naší škole čas projektu? In: Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou.* Praha : IPOS ARTAMA. 1993, s. 8 – 9. ISBN 80-7068-066-0.
2. ORBÁNOVÁ, D. 2008. *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní.* Bratislava : Vyd. EKONÓM, 2008. 105 s. ISBN 978-80-225-2535-0.
3. ORBÁNOVÁ, D. 2011. *Didaktika podnikovej ekonomiky.* Bratislava : Vyd. EKONÓM, 2011. 261 s. ISBN 978-80-225-3137-5.
4. ORBÁNOVÁ, D. – VELICHOVÁ, Ľ. 2009. *Podniková ekonomika pre 3. ročník študijného odboru obchodná akadémia.* Bratislava : SPN, 2009. 311 s. ISBN 978-80-10-01633-4.
5. PETRÁŠKOVÁ, E. 2007. *Projektové vyučovanie.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 84 s. ISBN 978-80-8045-463-0.
6. TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
7. TUREK, I. 2010. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2010, 598 s. ISBN 978-80-807-83-228.


**Výskumný projekt**


Príspevok bol vytvorený v rámci riešenia projektu č. G 002EU-4/2012 – Inovácia obsahu, foriem a metód ekonomického vzdelávania vo výchovno-vzdelávacích programoch stredných škôl.


**Kontaktné údaje**


Ing. Darina Orbánová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava
Slovenská republika
Tel: +421/2/67291410
email: darina.orbanova@euba.sk

Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava
Slovenská republika
Tel: +421/2/67291410
email: ludmila.velichova@euba.sk

# VÝZNAM POHYBOVÝCH AKTIVÍT U SENIOROV

# IMPORTANCE OF MOVEMEMT ACTIVITIES FOR SENIORS

*Drahomíra Gracová*

**Abstrakt**

Pohybová aktivita je v súčasnosti neodmysliteľnou súčasťou racionálneho životného štýlu. Cieľom príspevku je poukázať na význam pohybových aktivít v živote seniorov. Prezentovať spektrum možností pôsobnosti a podporovať ich realizáciu v priebehu celého života. Pri aktivizácii seniorov je potrebné zamerať sa na tie aktivity, ktoré majú pozitívny účinok pre zdravie človeka v neskoršom veku.

***Kľúčové slová**: pohyb, pohybové aktivity, formy, životný štýl, seniori*

**Abstract**

At present, movement locomotive activity is the inherent part of rational lifestyle. The aim of this paper is to point out the significance of movement locomotive exercises in the life of seniors, and to present the spectrum of possibilities and to support movement locomotive activities during all stages of life. Activation should be focused on the activities that have a positive impact on man´s health in older age.

***Key words :** activities, forms, lifestyle, seniors locomotion, locomotive*

## ÚVOD

Segment záujmového vzdelávania sa vyznačuje vysokou dynamikou, ktorá sa dotýka nielen obsahu jednotlivých aktivít, ale aj foriem ich realizácie. Toto všeobecné konštatovanie sa vzťahuje aj na oblasť telovýchovy a športu. Telovýchova a šport aj v súčasnosti predstavujú dôležitú súčasť voľnočasovej edukácie nielen dospelých, ale aj seniorov (M. Šerák 2005, s.150).

Autori V.S. Hotár, P. Paška, J. Perhács a kol. (2000, s. 445) definujú telesnú výchovu ako „cieľavedomú výchovnú činnosť, ktorá pôsobí predovšetkým na telesný, pohybový a funkčný rozvoj človeka, tiež ju chápu ako integrálnu súčasť celkovej výchovy dospelých, ktorá popri plnení špecifických cieľov prispieva k duševnému, sociálnemu a morálnemu vývoju človeka.“ Podľa jednotlivých cieľov, ktoré má plniť sa telesná výchova člení podľa uvedených autorov na základnú, rekreačnú a zdravotnú telesnú výchovu, v ktorých sa jednotlivé aktivity realizujú. Cieľom týchto aktivít je prispieť k udržaniu telesnej a pohybovej výkonnosti, zároveň poskytnúť oddych ako aj potešenie a zábavu tak dospelým ako aj seniorom a okrem iného v rámci špecifických cieľov pomáha odstraňovať, alebo z časti eliminovať vzniknuté poruchy organizmu (oslabenie pohybového aparátu, držanie tela, svalstva a pod.).

## 1 VÝZNAM POHYBU A TELESNEJ AKTIVITY NA ZDRAVIE

Telesná aktivita a pohyb zohrávajú významnú úlohu v priebehu celého života človeka. Pohybové aktivity podporujú fyzické a psychické zdravie človeka až do vysokého veku. Jednotlivé zmeny v období starnutia a staroby nie sú prekážkou v telesnej činnosti. Preto je telesná aktivita dôležitá aj v období staroby. Pohybové aktivity v tomto období nepredlžujú

len vek, ale predovšetkým prispievajú k spokojnosti, sebestačnosti, samostatnosti, rozvíjajú fyzickú zdatnosť a majú veľký vplyv na celý organizmus človeka. Nedostatočná pohybová aktivita, nevhodný životný štýl, nesprávna výživa spôsobujú zhoršenie zdravotného stavu, spolu s civilizačnými ochoreniami u seniorskej populácie podstatne zhoršujú kvalitu života. Z toho dôvodu obraciame pozornosť na populáciu seniorov so snahou rozšíriť preventívne aktivity aj v tejto oblasti. Dlhodobá primeraná pohybová aktivita pozitívne pôsobí nielen na dĺžku, ale aj na kvalitu života. S pribúdajúcim vekom v organizme postupne dochádza k mnohým zmenám, ktoré sú príznakom telesného a psychického opotrebovania. Zmeny sú síce nevyhnutné, ale ich miera a rýchlosť ktorou nastupujú nie sú vždy rovnaké. Procesy starnutia možno významne ovplyvniť na niekoľkých úrovniach, predovšetkým mierou primeranej psychickej a fyzickej aktivity a správnou výživou. Jednu z prvých pozícií zaujíma rovnako stabilné zakotvenie na sociálnej úrovni a kvalita kontaktov s okolím. Neoddeliteľnou súčasťou kvality života seniorov sú pohybové aktivity ktorým sa podrobnejšie venujeme, pretože pohyb môže významne prispieť v neskoršom veku k udržaniu pohybovej výkonnosti, upevneniu zdravia a spomaleniu involučných procesov. Ako sme už uviedli tento cieľ možno dosiahnuť- realizovať rôznymi spôsobmi.

K duševnej sviežosti človeka mnohokrát prispieva aj samotná chôdza, ktorá je jednou z najdôležitejších, najprirodzenejších a najcharakteristickejších ľudských pohybových aktivít. Formy pohybu a telesnej aktivity sú rozmanité, každý si môže vybrať, prispôsobiť, čo je najvhodnejšie a najprimeranejšie jeho veku, fyzickému i zdravotnému stavu. Pravidelná primeraná pohybová aktivita je jedna z najjednoduchších ciest k zlepšeniu a udržiavaniu vlastného zdravia. Pohybová aktivita má rôzne podoby, ale jej cieľ je jeden - udržať človeka zdravého. Pohyb a telesná aktivita podľa J. Jurkovičovej (2005, s. 108 - 115) zlepšuje:

- zdravotný stav ovplyvnením všetkých telesných systémov, zvyšuje sa výkonnosť srdcovocievneho a dýchacieho systému, metabolizmu, prispieva k rozvoju kostry a svalstva, zlepšuje svalovú silu a ohybnosť kĺbov, ako aj koordináciu, je prostriedkom prevencie osteoporózy vo vyššom veku a mnohých iných závažných chorôb,
- zvyšuje imunitu – obranyschopnosť organizmu, vedie k otužovaniu organizmu,
- dodáva organizmu životnú energiu, zlepšuje silu a kondíciu, zvyšuje sebadôveru,
- poskytuje zvýšenú schopnosť telesného a duševného uvoľnenia, zlepšenie nálady a pocitu radosti, zlepšuje spánok,
- dodáva organizmu schopnosť sústredenia a vytrvalosti,
- znižuje napätie a stres.

Všeobecne možno konštatovať, že pohybové aktivity majú nesmierne pozitívny, preventívny vplyv na zachovanie, upevňovanie, obnovovanie duševnej a fyzickej výkonnosti a vplývajú na zdravie každého človeka.

Pohybová aktivita je podľa J. Šimoneka (2010) **„**pohybová činnosť, ktorá v dostatočnej miere zvyšuje požiadavky na funkcie organizmu, vyžadujúca energetický výdaj nad úroveň výdaja v pokoji“.

Faktory zachovania zdravia a predĺženia aktívneho veku podľa J. Šimoneka (2010):

- *každodenná intenzívna duševná činnosť*
- *záujmová činnosť*
- *riadená telovýchovno – športová aktivita (individuálna alebo kolektívna).*

Ako uvádza M. Šerák (2005, s.150) pri zapájaní sa do jednotlivých aktivít je človek motivovaný fyziologicky, sociálne a psychologicky. Podľa autora uvádzame tie najvýznamnejšie motivátory:

- fyzické zdokonaľovanie a udržiavanie fyzickej zdatnosti,
- zvyšovanie svalovej hmoty a výkonnosti,
- kompenzácia nedostatku telesného pohybu,

- regenerácia a rehabilitácia ako aj odstraňovanie zdravotných defektov a komplikácií,
- starostlivosť o zdravie a vzhľad,
- zábava,
- túžba po sociálnych kontaktoch.

Účasť na pohybových aktivitách človeka povzbudzuje, motivuje, prináša mu radosť, vzrušenie ako aj uspokojenie. Medzi základné súčasti motivácie k pohybovým aktivitám patria predovšetkým: rodinné prostredie, priateľské prostredie a ich vzťah k pohybu, odporúčanie lekára a zdravotné dôvody.

Za faktory, ktoré ovplyvňujú účasť na jednotlivých pohybových aktivitách považuje M. Štilec (2004, s.24) tieto:

- *osobnostné faktory: fyzické a psychické, faktory okolia: sociálne a ekologické.*

Na samotnej fyzickej inaktivite sa podieľa viacero faktorov, ale najčastejšie sa uvádza nedostatok času, strach z možného poškodenia, alebo úrazu ako aj dôvody, ktoré vedú k prerušeniu pravidelnej pohybovej činnosti ako sú : zdravotné dôvody *objektívne* (lekárom potvrdené) *subjektívne* (pocit únavy, zníženie záujmu, zmena záujmu), ako aj iné rozhodnutia z dôvodov rodinných v rámci opatrovateľskej starostlivosti o jednotlivých členov rodiny. Fyzická inaktivita patrí k rizikovým faktorom. Ak hovoríme o sociálnych faktoroch pre ľudí je dôležitá komunikácia a socializácia, vytváranie spoločenstiev a komunít, vytyčovanie si cieľov krátkodobých ako aj dlhodobých. V rámci jednotlivých sociálnych zmien často dochádza k zmene rolí, ktorá je spájaná s úbytkom sociálnych vzťahov a postupne sa znižuje aj okruh rovesníkov, dochádza k zmenám sociálneho postavenia, mení sa životný program a preto nedostatočná aktivita vedie k apatii, deprivácii, frustrácii, a človek má pocit bezmocnosti. Jednotlivé zmeny sú pre človeka na zvládnutie veľmi náročné, veľakrát spôsobujú negatívne reakcie v súvislosti s novovzniknutými situáciami.

V súvislosti s uvedenými faktormi môžeme konštatovať, že pohybová a športová aktivita úzko súvisia s výchovou a telesnou kultúrou, pretože pohybová a športová výchova zahrňuje oblasť aktívnej starostlivosti a fyzický stav človeka.

Celoživotná pohybová aktivita má sprevádzať človeka podľa J. Šimoneka (2010) od jeho narodenia až po ukončenie života, má za úlohu „podporiť prirodzený vývin organizmu, neustále zvyšovať pohybovú výkonnosť a osvojiť si širokú paletu pohybových činností, získať dostatok poznatkov o význame a vplyve pohybových aktivít a riadiť vlastnú pohybovú aktivitu“.

V súčasnej dobe je tejto problematike venovaná stále väčšia pozornosť. Pohyb má dôležité miesto pri aktívnom odpočinku, pri obnovovaní psychofyzickej rovnováhy každého človeka. Pravidelné aktivity majú aj významný socializačný účinok nie len v mladom veku, ale aj v období starnutia a staroby. Preto prioritným poslaním v oblasti zdravotnej a telesnej výchovy je ako uvádza C. Határ (2008, s. 91) je rozvíjanie kladného postoja k pohybu a športu, utváranie správneho životného štýlu seniorov. Telesná a zdravotná výchova by mala plniť podľa autora štyri základné funkcie:

- výchovnú – zameraná na vzťahy, spolupatričnosť, súťaživosť
- vzdelávaciu – ide o osvojovanie si systému poznatkov v oblasti telesnej kultúry
- zdravotnú – ktorá udržiava telo v určitej bio-psycho-sociálnej a duchovnej harmónii, zdokonaľovanie telesného a duševného zdravia seniorov
- rehabilitačno – kompenzačná, ktorá súvisí s kompenzáciou následkov stereotypného života, rehabilitácia poškodených a narušených funkcií orgánov.

Rekreačná telesná výchova patrí medzi záujmové formy pohybových aktivít ako uvádzajú mnohí autori.

Cieľom telovýchovného procesu je podľa J. Labudovej (2002, s.51) :

- zvyšovať telesný, funkčný, rozumový, pohybový rozvoj účastníkov v individuálnych alebo kolektívnych formách,

- zlepšiť zdatnosť, fitnes, welnes v každom veku,
- podporovať a skvalitňovať starostlivosť o vlastné zdravie,
- rozvíjať pohybové schopnosti, osvojiť si návyky a zručnosti a vedieť ich celoživotne využiť,
- uspokojovať záujmy, vytvárať pozitívny vzťah k športu,
- formovať morálny a spoločenský profil.

Tento proces vzdelávania si vyžaduje vyššiu koncentráciu a rešpektovanie určitých zásad.
„V zásade ide o špecifický proces, v ktorom sa plnia ciele, úlohy športu na základe vzájomnej interakcie medzi telovýchovným pedagógom (trénerom, cvičiteľom), športovcom, športovými činnosťami a podmienkami. Tento proces je obohatený aj o vnútorné vzťahy v rámci jeho jednotlivých zložiek, ako aj o vzťahy s okolím“(Labudová, 2002, s.50).
J. Labudová (2002, s. 54) uvádza niekoľko zásad telovýchovného procesu:

1. *Názornosť* – každý účastník tréner aj cvičiaci musia mať svoju predstavu o tom, ako by mali jednotlivé cviky vyzerať a čo od cvičenia ako takého očakávajú. Musia presne vedieť, čo očakávajú a snažiť sa nájsť kompromis v ich predstavách. Úlohou trénera je názorne ukázať za pomoci audiovizuálnych pomôcok, alebo osobne, čo od zverenca vyžaduje a prispôsobiť cvičenie jeho schopnostiam. Ďalej je potrebné zabezpečiť, aby pohybový návyk mal svoju trvácnosť.
2. *Primeranosť* – pri tejto zásade je vhodné, aby bol rozsah jednotlivých činností, intenzita, frekvencia, trvanie cvičenia a zaťaženia v optimálnej miere a predovšetkým, aby nezaťažoval samotný organizmus človeka, čo je najmä u starších ľudí dôležité. Nejde teda len o obsah tréningového procesu, ale i o rozsah.
3. *Sústavnosť a uvedomelosť* – pri cvičení je okrem množstva času strávených pohybom dôležité dohliadnuť aj na celkovú kvalitu pohybovej činnosti a jej periodicitu. Príznačná je aj systematickosť cvikov.
4. *Individuálny prístup* – každý účastník má individuálne limity, očakávania a možnosti, preto tréner musí zohľadňovať tak zdravotný stav, vek, pohlavie, pohybovú výkonnosť, úroveň pohybových zručností a návykov, možnosti telesného rozvoja. Individuálny prístup zvyšuje profesionalitu trénera a prispieva k jeho lepšej akceptácii a socializácii.

Medzi jednotlivé výchovno – vzdelávacie aktivity pre seniorov zaraďuje C. Határ (2008, s.92): kurzy správnej výživy, ranné cvičenia, sledovanie televíznych a športových podujatí, čítanie kníh z oblasti športu, dejín a telesnej kultúry, účasť na športových podujatiach, prechádzky, meditačné a relaxačné cvičenia, rekreačné pobyty, turistiku, liečebnú a telesnú výchovu, nácvik prvej pomoci a iné.

## 1.1 Pohybová aktivita v starobe

Dostatočná pohybová aktivita je najprirodzenejšia a ako uvádzajú L. Hegyi a Š. Krajčík (2010, s.52) je zároveň „najlepší základ pre zachovanie zdravia a dôstojnosti celého organizmu. Schopnosť pohybu je dôležitým všeobecným fenoménom pri posudzovaní duševného a telesného zároveň zdravotného stavu. Pohybová schopnosť sa s pribúdajúcimi rokmi mení. Preto u mnohých v neskoršom veku je dôležité uvedomiť si, že fyzická záťaž musí byť dávkovaná postupne a správne“.
Telesná aktivita patrí k faktorom, ktoré rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú kvalitu života vo vyššom veku. Jej obmedzovanie, alebo strata pôsobia negatívne a znižujú kvalitu života seniora (Hegyi, 1993).
„Základným poslaním pohybových aktivít pre vekovú skupinu nad 55 rokov je zachovať aktívne zdravie jednotlivca a brániť predčasnému starnutiu“ (Čornaničová, 1998, s.112).

Každý senior potrebuje k plnohodnotnému životu potrebný stupeň telesnej aktivity, ktorá podľa L. Hegyiho a Š. Krajčíka (2010,s.52) umožňuje:

- zvládanie každodennej záťaže bez podstatných ťažkostí a únavy,
- tvorbu energetickej rezervy pre prijateľné zvládnutie pohybovo náročnejších intermitentných aktivít a zvyšuje odolnosť voči telesnej námahe, čo je potrebné pri kalamitných situáciách,
- znížiť riziká vzniku najrozličnejších ochorení,
- zvýšiť možnosti spoločenského uplatnenia a udržania psychickej rovnováhy.

Mnohí ľudia v období staroby riešia svoje problémy rôznym spôsobom. Ako uvádza M. Benjan (2010, s. 17) :

- niektorí navštevujú častejšie lekárov v snahe získať medikamenty,
- niektorí hľadajú pomoc v aktivite - prácou, v štúdiu, v záujmových činnostiach,
- iní sa venujú neužitočnej forme zábavy,
- niektorí nepodniknú nič, rezignujú, takí u ktorých v popredí je nečinnosť a posedávanie.

Starobu však nemožno zastaviť, ani „symptómy sénia“ ako zdôrazňuje autor nemožno celkom eliminovať. Starobu treba prijať a akceptovať ako realitu. Neznamená to však, že netreba vôbec nič robiť, nič nepodniknúť. Medzi uvedenými činnosťami sú veľké rozdiely. Niektoré zo spomenutých postupov, alebo snáh riešiť problémy možno pomôžu, ale len na krátky čas, z dlhodobého hľadiska môžu byť však veľmi škodlivé pre organizmus. Samotná rezignácia a nečinnosť urýchľujú starnutie so všetkými negatívnymi javmi, inaktivita vedie k atrofii svalov, iným orgánovým zmenám, depresii, abúlii (strata vôle, rozhodnosti a adynamii (strata sily, slabosť) (Benjan, 2010, s. 21).

Preto z vyššie uvedených spôsobov riešenia problémov staroby je celkom najvhodnejšia najmä kombinácia telesnej a psychickej aktivity. Vhodná aktivita spomaľuje involučné zmeny ako telesné tak aj psychické. Ak aktivita príliš nezaťažuje je vhodná. Tolerancia záťaže je veľmi individuálna, často podmienená zdravotným stavom – ako uvádza autor je závislá od telesných návykov, trénovanosti a rôznych iných endogénnych a exogénnych faktorov. Preto by telesná aktivita mala byť čo najväčšia nie však taká, ktorá vedie k výrazným ťažkostiam (Benjan, 2010, s. 18).

Prehnaná činnosť zvyšuje nie len pravdepodobnosť poškodenia jednotlivých orgánov, ale môže mať nepriaznivé účinky na telo, nervový a imunitný systém. Preto ako uvádza E. Weil (2010, s.203) musíme predovšetkým pochopiť prínosy a riziká týchto aktivít. Generácia staršej populácie v spoločnosti je vzhľadom na zníženú mobilitu a náchylnosť v podobe fraktúr jednou z najohrozenejších skupín, preto sa pri praktizovaní jednotlivých aktivít osvedčili určité metódy a prístupy.

Dostatočná pohybová aktivita v období staroby pomáha ako uvádza K. Šipr (1997, s.101) v troch smeroch:

- udržuje nezávislosť na cudzej pomoci,
- predchádza vzniku chorôb v starobe,
- prispieva k pocitu dobrej pohody a duševnej sviežosti.

Cieľom pohybových aktivít je podľa J. Šimoneka (2010):

- upevniť, zachovať zdravie,
- redukovať hmotnosť,
- formovať, zachovať telesné proporcie,
- predĺžiť dĺžku aktívneho veku,
- zvýšiť, zachovať primeranú pohybovú výkonnosť,
- spomaliť priebeh involučných procesov.

Pohybová aktivita seniorov podľa K. Gurského (2008, s. 19) okrem retardácie procesov starnutia zlepšuje funkcie srdcovocievneho a dýchacieho ústrojenstva ako aj krvotvorného

systému. Podľa autora „fyzický pohyb je hlavným prirodzeným stabilizátorom adaptácie obehu, ale aj iných systémov. Na jeho kvalite, ale i kvantite závisia adekvátne stereotypy v pracovnom, mimopracovnom ako aj športovom živote“.

**T1 Vhodné telovýchovné aktivity pre seniorov**

| | |
|---|---|
| Cvičenie/gymnastika | Jogging |
| Športová chôdza | Minitenis |
| Putovanie na horách | Badminton |
| Lyžiarska turistika | Softball |
| Beh na lyžiach | Stolný tenis |
| Plávanie | Tanec |
| Cyklistika | Jazda na koni |

Gurský, K. 2008. *Šport v prevencii a liečbe.* Fyziologické základy športovej liečby. Prešov: PU Fakulta zdravotníctva. s.19.

Pred dávkovaním pohybovej aktivity je dôležité, aby boli seniori dôkladne vyšetrení v rámci srdcovo – cievneho aparátu, pohybového a neurologického systému. Podľa jednotlivých výsledkov možno začať s postupným zaťažovaním, pretože tréning si vyžaduje väčšiu kontrolu a záťaž ako uvádzajú L.Hegyi a Š. Krajčík (2010, s.53), zároveň zabezpečiť dohľad a dostatočnú inštruktáž pred začatou záťažou. Dôvodom je zraniteľnosť pohybového aparátu ako aj krehkosť. Aby bolo možné riešiť uvedené úlohy, musí mať pohybová aktivita komplexný charakter a dostatočný objem a intenzitu.
Podiel jednotlivých druhov pohybových aktivít podľa J. Šimoneka (2010) by mal byť:

- 50- 60% aeróbne aktivity
- 15- 20% silové aktivity
- 10-15% koordinačné aktivity
- 10-15% aktivity vplývajúce na ohybnosť.

**Aeróbne aktivity**

Ako uvádza J. Šimonek (2010) „ sú aktivity cyklického charakteru, ktoré intenzívne zaťažujú predovšetkým systémy organizmu, zabezpečujú príjem (dýchací systém), transport (srdcovo-cievny systém) a využitie (nervovo- svalový systém)“.
Aeróbne pohybové aktivity sú tie pohybové činnosti, ktoré vyžadujú zvýšený prísun kyslíka počas dlhšieho obdobia a kladú na organizmus také požiadavky, ktoré ho nútia zvýšiť využívanie kyslíka. Dôsledkom pohybovej aktivity sú priaznivé zmeny v pľúcach, srdci a cievnom systéme. Aeróbne pohybové aktivity zahŕňajú vytrvalostné činnosti miernej intenzity. Medzi tieto aktivity ako uvádzajú mnohí autori patrí: chôdza, beh, plávanie, cyklistika, aerobik, športové hry a rôzne iné. E. Weil (2007, s. 207) uvádza, že chôdza je najlepším cvičením, ktoré môže uspokojiť potrebu tela, je výbornou formou cvičenia, pretože nevyžaduje žiadne zvláštne vybavenie a prináša najmenšie nebezpečenstvo úrazu.

**Silové aktivity**

Tieto aktivity sú zamerané predovšetkým na rozvoj silových schopností, alebo ako uvádza J. Šimonek (2010) na zabránenie predčasnej svalovej atrofie. Medzi tieto aktivity podľa autora zaraďujeme *cvičenia bez doplnkov* (šplhanie, drepy, výskoky a pod.), alebo *cvičenia s doplnkovou záťažou* ako uvádza autor (malé činky, lopty, posilňovacie stroje) a iné pomôcky.
M. Štilec (2004, s.45) vymedzuje niekoľko pravidiel v rámci silových aktivít:

- v počiatočnom štádiu posilňovania je potrebné svaly predovšetkým uvoľniť,

- posilňovať by sa malo s výdychom, pretože to znižuje nebezpečenstvo zvyšovania vnútrohrudného tlaku,
- aktivity a cviky by sa mali vyberať čo najjednoduchšie a je vhodné zapojiť predovšetkým oslabené svaly.

Tento druh cvičenia patrí v súčasnosti medzi rozšírené a populárne športy v rôznych vekových kategóriách s rozdielnosťou u seniorov, kde má iný charakter ako u mladých ľudí. Seniorom sa odporúča cvičiť pomaly s minimálnou záťažou. Za jednu z metód pre skvalitnenie tréningového procesu sa považuje aj využitie strečingu, ktorého úlohou je rozvoj pohyblivosti kĺbov a udržanie svalovej rovnováhy.

**Koordinačné aktivity**

Koordinačné aktivity sú zamerané na rozvoj koordinačných schopností. Podľa J. Šimoneka (2010) „sú zamerané na rozvoj a udržanie pre život nevyhnutnej úrovne koordinačných schopností – reakčnej, rovnovážnej a kinesteticko – diferenciálnej schopnosti (schopnosť riadiť pohyby v čase, priestore a dynamike). Medzi tieto aktivity zaraďujeme špeciálne cvičenia a rôzne iné aktivity komplexného charakteru ako stolný tenis, tenis, futbal, volejbal a rôzne iné.

**Aktivity na rozvoj ohybnosti**

Úlohou týchto aktivít je zachovať vhodnými a primeranými aktivitami ohybnosť až do vysokého veku. Využívajú sa rôzne gymnastické, jogové a strečingové cvičenia. V dnešnej dobe existuje mnoho športových aktivít a cvičení, ktoré sú v súčasnosti seniorom ponúkané.
Jednotlivé druhy ako uvádzajú autori M. Štilec (2004) a D. Klevetová, I. Dlabalová (2008) obohacujú cvičenia zábavnými, kreatívnymi formami ako tanec a rôzne hry. Ako uvádzajú autori tieto aktivity poskytujú zábavu, spontánnosť, odreagovanie sa a pestrosť.
M. Štilec (2004, s. 54) uvádza, že pohybové aktivity u seniorov sa realizujú v dvoch rovinách: skupinové spoločné cvičenia (riadené) a individuálne cvičenia (informácie o individuálnych formách domáceho cvičenia).
Možnosti spoznávať rôzne druhy športu podnecujú seniorov k aktivite, podnecujú a prispievajú k tomu aby sa pohyb stal pre nich potrebou. Populárne sú netradičné druhy športu ako napr.: florball, squash, teakwondo a rôzne iné. Niektoré činnosti sa však môžu vykonávať len v spolupráci so záujmovými a športovými organizáciami a občianskymi združeniami.

**Okruhy telovýchovných, športových a turistických záujmových činností** podľa J. Pávkovej a kol. (2002, s.97) : kondičné cvičenia s pomôckami a bez pomôcok, prípadne s hudbou, rytmickú gymnastiku a tanec, športové hry, drobné pohybové hry, sezónne športy a zábavy, turistiku pešiu, vodnú, cykloturistiku, branné športy.

**Novodobé pohybové aktivity pre seniorov**

V seniorských programoch tvoria základ cvičenia na udržanie rovnováhy a stability tela, dychové cvičenia, cvičenie s hudbou a rôzne iné. Pohybové – relaxačné aktivity pre seniorov by mali spĺňať ako uvádza M. Štilec (2004, s.128- 129) tieto zásady: učiť k aktívnemu prístupu k životu a k uvedomelej sebakontrole, posilňovať sebadôveru a sebestačnosť v životných postojoch, viesť seniorov k zodpovednosti za svoje zdravie.
Zároveň autor uvádza pravidlá pre správnu účinnosť jednotlivých programov: komplexnosť pôsobenia, vyváženosť telesného a duševného zaťaženia, psychické uspokojenie, radosť, pravidelnosť a primeranosť, zohľadnenie telesného a zdravotného stavu.
V poslednej dobe majú seniori záujem o netradičné pohybové aktivity ako sú jogové cvičenia, Feldenkraisova metóda, relaxačné cvičenia, čínske a tibetské cvičenia. Tieto cvičenia ako

uvádza M. Štilec (2004, s. 54) psychicky stabilizujú organizmus v starobe, zároveň sa využívajú vhodné kombinácie koncentračných a relaxačných cvičení, ktoré ovplyvňujú emocionalitu človeka.
Ako uvádza M. Dessaintová (1999) pri cvičení je vhodné dodržiavať nasledujúce odporúčania: dostatočne voľné oblečenie, ktoré neprekáža v pohybe, každé cvičenie má začínať a končiť uvoľňujúcimi cvikmi, pri prvých cvičeniach nezaťažovať a neprepínať svaly, cvičiť podľa vlastného rytmu, prispôsobiť sa vlastnému telu a rešpektovať obmedzenia, nezvyšovať rýchlo počet cvikov a intenzitu pohybov, medzi jednotlivými cvikmi dodržiavať prestávky, zhlboka dýchať a každý pohyb riadiť v tempe dýchania, vyvarovať sa náhlym pohybom a náhlym zmenám polôh.
Pri dodržiavaní týchto odporúčaní má samotné cvičenie lepší účinok na organizmus ako celok, senior má zároveň väčšiu radosť z pohybu.

### 1.2 Výsledky výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť aktuálny stav realizácie pohybových aktivít v seniorskom veku. Predmetom výskumu boli názory respondentov na otázky súvisiace so zdravím a pohybovými aktivitami. Na dosiahnutie cieľa sme považovali za potrebné zrealizovať nasledovné výskumné úlohy:

- zistiť zdravotný stav respondentov,
- zistiť frekvenciu pohybových aktivít,
- zistiť záujem o pohybové aktivity a preferenciu pohybových aktivít.

Pri realizácii výskumu sme použili metódu dotazníka. Výskum bol realizovaný v rokoch 2011-2012. Našim cieľom bolo získať, čo najobjektívnejšie informácie. Výskumnú vzorku sme stanovili metódou náhodného výberu, a tvorilo ju 246 respondentov. Demografické charakteristiky výskumnej vzorky uvádzame v T2.

**T2 Zloženie výskumnej vzorky podľa veku**

| Položka 1 | **spolu** | |
|---|---|---|
| | n | % |
| 60 – 69 | 138 | 56,10 |
| 70 – 79 | 88 | 35,77 |
| 80 a viac | 20 | 8,13 |
| Spolu | 246 | 100 |

Z hľadiska veku výraznú väčšinu respondentov v našej vzorke tvorili ženy. Zloženie vzorky podľa dimorfizmu uvádzame v T3. Celkový počet žien bol 67,07 percent (n = 165), mužov 32,93 percent (n = 81).

**T3 Zloženie výskumnej vzorky podľa rodovej príslušnosti respondentov**

| Položka 2 | **spolu** | |
|---|---|---|
| | n | % |
| muži | 81 | 32,93 |
| ženy | 165 | 67,07 |
| spolu | 246 | 100 |

Štruktúra obyvateľstva podľa pohlavia závisí od úrovne troch typov pohybu obyvateľstva a to pôrodnosť, úmrtnosť a migrácia. Demografické údaje z posledných rokov potvrdzujú prevahu žien v populácii SR. V terénnom výskume sme použili dotazník vlastnej konštrukcie. Cieľom skúmania bolo zistiť potrebné údaje od respondentov v teréne a podľa možností v územnom rozsahu Banskobystrického regiónu, pre návrh ďalšieho rozvoja výchovy a osvetovej činnosti v tejto oblasti. Spolu sme oslovili 270 respondentov v rámci distribúcie dotazníkov a vrátilo sa nám 246, čo predstavuje 91,11 percentnú úspešnosť v návratnosti.
Vzhľadom na zameranie výskumu, sme za jeden z ťažiskových, východiskových faktorov považovali zistenia dotýkajúce sa zdravotného stavu respondentov, pretože práve zdravotný stav, podľa nášho názoru môže ovplyvňovať záujem ľudí o pohybové aktivity. Zdravotný stav je výsledkom zložitej súhry genetického materiálu, vybavenia ekonomickej a psychosociálnej situácie, výživy a životného štýlu, kvality životného a pracovného prostredia. Zdravie považujeme za kľúčové, preto je podľa nás táto položka veľmi vhodná. Svoj stav hodnotili respondenti ako uspokojivý, v niektorých prípadoch s vyskytujúcimi sa ochoreniami, ktoré v súčasnosti zaplavujú celú populáciu bez rozdielu veku. Ako uvádzali respondenti u mnohých sa vyskytujú chronické ochorenia dýchacieho aparátu, tráviaceho traktu, okrem iných ochorenia srdcové, cievne, často uvádzali výskyt hypertenzie, osteoporózy, diabetes mellitus a rôzne iné ochorenia. Starostlivosť o svoje zdravie chápu ako činnosť jednotlivca, ktorú uskutočňujú vo vlastnom záujme, aby si uchovali dobrý zdravotný stav a pohodu. Ak je osobné správanie človeka v štruktúre regulačných mechanizmov zdravia dominantný, ako u respondentov, potom iniciácia a interiorizácia zásad zdravého životného štýlu predstavuje jednu z určujúcich úloh výchovy s primeraným podielom ďalších zložiek spoločnosti. Za jednu z kľúčových položiek nášho výskumu sme považovali otázku, v ktorej sme zisťovali, frekvenciu účasti na pohybových aktivitách. Pri zúčastňovaní sa na pohybových aktivitách dominantnou odpoveďou u všetkých vekových kategórií bola odpoveď nepravidelne. Pohyb v živote človeka je veľmi dôležitý a je lepšie ak sa jednotlivých aktivitám venujú aspoň nepravidelne ako vôbec. Viditeľná je v tomto prípade klesajúca tendencia realizovaných pohybových aktivít vo vzťahu k veku. Zachovanie telesnej zdatnosti patrí k pozitívnym faktorom dlhovekosti. Pohybový deficit však predstavuje pre seniorov ohrozenie fyzického zdravia. Podmienkou správnej realizácie jednotlivých aktivít je postupné zaťažovanie organizmu, primeraná celková záťaž a vhodný výber pohybovej aktivity. Vekové obmedzenie v tomto prípade neexistuje, ale je potrebné vziať do úvahy primeranosť pohybových aktivít k zdravotnému stavu. Za vhodné aktivity pre seniorov sa podľa respondentov považuje pešia turistika, plávanie, cyklistika, jogové cvičenia, strečing a pod. Podľa nášho názoru sú práve tieto pohybové aktivity u seniorov obľúbené, lebo sú vhodné pre všetky vekové kategórie a nie sú finančne náročné. Prvenstvo chôdze a turistiky môžeme odôvodniť aj tým, že ich môžu seniori vykonávať kedykoľvek a kdekoľvek. Dôležitú úlohu v celom procese zohráva predovšetkým motivácia a prejavený záujem o jednotlivé pohybové aktivity ponúkané v regióne. K dominantnej motivácii patrili v rámci našich zistení zdravotné aspekty, ale aj udržanie si sociálnych kontaktov. Vykonávanie jednotlivých aktivít v organizovaných formách označilo 42 % respondentov, ostatní respondenti uviedli, že realizujú aktivity v domácom prostredí. Z odpovedí respondentov vyplýva, že podľa možností využívajú aj ponuku rôznych zariadení v regióne – športové centrá, telocvične, fitnes centrá, v ktorých realizujú pohybové aktivity.

## ZÁVER

Pri tvorbe jednotlivých aktivít ako uvádzajú mnohí autori prihliadame na vek človeka, zdravotný stav, návyky, kondíciu. Kvalitný program aktivít je nielen nutným doplnkom v rámci starostlivosti o seniorov, ale je aj vysoko účinný, terapeutický nástroj pre udržanie

ich duševného a fyzického stavu. Vhodný výber pohybových aktivít môže slúžiť ako prevencia, mnohokrát ako cesta k zlepšeniu zdravotného stavu. Poskytuje im fyzickú činnosť, príležitosť k vzájomnému zbližovaniu sa a spoločenskému životu, ktoré sú pre psychiku človeka v seniorskom veku nutné. Pri tvorbe jednotlivých programov vychádzame predovšetkým z potrieb seniorov. Každý program by mal obsahovať trochu zábavy a trochu terapeutického účinku, pretože jedine také aktivity, ktoré plne uspokojujú potreby ľudí sú účinné a vyhľadávané. Každá činnosť by mala vychádzať z potrieb a hlavne záujmu seniora, pretože ich záujmy sú práve tak dôležité ako ich kondícia. Preto treba pri zostavovaní pohybových aktivít brať do úvahy aj organizačné prvky, pretože správna organizácia je veľmi dôležitá pre ich zdravie. V inštitúciách a organizáciách realizujúcich aktivity pre seniorov by mali pribúdať výchovné programy na rozvoj pozitívneho postoja a na získanie potrebných vedomostí, zručností a návykov, ktoré by naďalej rozvíjali aktívny, zdravý životný štýl aj v seniorskom veku.

**Použitá literatúra**


1. BENJAN, M. *Starnutie a staroba – príčiny, príznaky problémy prevencia a pomoc pri problémoch*. Zvolen: Bratia Sabovci s.r.o. 2010. 40 s. ISBN 978-80-89241-37-8.
2. ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov: vznik rozvoj, podnety pre geragogiku.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
3. DESSAINTOVÁ, M.D. Nezačínejte stárnout. Praha: Portál.1999. 232 s. ISBN 80-7178-225-6.
4. GURSKÝ, K. *Šport v prevencii a liečbe. Fyziologické základy športovej liečby*. Prešov: PU Fakulta zdravotníctva. 2008. Učebné texty. s.19-21
5. HATÁR, C. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: Effeta. 2008. 123s. ISBN 978-80-89245-08-6.
6. HEGYI, L. Zlyhanie adaptácie vo vyššom veku. Bratislava: Askepios. 1993. 103 s. ISBN 80-7167-004.
7. HEGYI, L., KRAJČÍK, Š. *Geriatria.* Bratislava: Herba. 2010. 601 s. ISBN 978-80-89171-73-6.
8. HOTÁR, S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. *Výchova a vzdelávanie dospelých, Andragogika,* Terminologický a výkladový slovník, Bratislava: SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
9. JURKOVIČOVÁ, J. *Vieme zdravo žiť?* Zdravotný stav slovenskej populácie 1999- 2004 a prevencii kardiovaskulárnych a civilizačných ochorení. Bratislava: Lekárska fakulta UK. 2005. 165 s. ISBN 80-223-2132-X.
10. KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I**.** *Motivační prvky při práci se seniory.* Praha: Grada Publishing., 2008. 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9.
11. LABUDOVÁ, J. et al. *Šport pre všetkých.* Bratislava: Slovenský zväz rekreačnej a telesnej výchovy a športu : PEEM. 2002. 200 s. ISBN 80-88901-67-7.
12. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. 2002. 221 s. ISBN 80-7178-711-6.
13. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení UK FF. 2005. 211 s. ISBN 80-86284-55-7.
14. ŠIMONEK, J. *Pohybová aktivita v živote súčasného človeka*. [online] Dostupné: http:// www.cdvuk.sk/blade/index.php?c= 967& [ cit.2010.10.12 ]
15. ŠIPR, K. *Jak zdravě stárnout*. Brno: Gloria. 1997. 118 s. ISBN 80-901834-1-7.
16. ŠTILEC, M. *Program aktivního stylu života pro seniory.* Praha: Portál. 2004. 136 s. ISBN 80-7178-920-8.

17. WEIL, E. *Zdravé stárnutí. Celoživotní průvodce pro vaši tělesnou a duševní pohodu.* Praha: Pragma. 2007. 208 s. ISBN 978-80-7349-030-0.

**Výskumný zámer**
Príspevok je výstupom výskumnej úlohy VEGA MŠ SR 1/0694/10 Teoreticko – metodologické aspekty skúmania súčasného stavu a perspektív záujmového vzdelávania dospelých v systéme neformálnej edukácie.

**Kontaktné údaje**
PhDr. Drahomíra Gracová, PhD.
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
+421 48 446 4617
email : drahomira.gracova@umb.sk

# UNIVERZITY TRETIEHO VEKU A ICH PÔSOBNOSŤ NA ÚZEMÍ MESTA KOŠICE

# UNIVERSITY OF THE THIRD AGE AND THEIR SCOPE IN KOŠICE

*Michaela Šuľová*

**Abstrakt**

Univerzity tretieho veku (UTV) sú formou celoživotného vzdelávania, ktoré sa špecializujú na vzdelávanie seniorov. Prvá UTV vznikla vo Francúzsku v roku 1973, na Slovensku prvá takáto univerzita vznikla v roku 1990 pri Univerzite Komenského v Bratislave. Prínosom tejto formy vzdelávania pre seniorov je efektívne trávenie voľného času, rozširovanie vedomosti, napĺňanie sociálnych potrieb, sebarealizácia a povzbudenie k aktivite. Motívom štúdia starších ľudí je túžba po štúdiu, ich osobný záujem o daný odbor, potreba spoločenských kontaktov a komunikácie, želanie uchovať si duševnú mobilitu a hľadanie riešení na niektoré ich problémy. V Košiciach sa nachádzajú dve univerzity tretieho veku, jednou je UTV pri Technickej univerzite, na ktorej participujú tri ďalšie košické univerzity a druhou je UTV pri Katolíckej univerzite v Ružomberku, ktorú v Košiciach realizuje Teologická fakulta Katolíckej univerzity. V prípade Teologickej fakulty to prebieha formou celoživotného vzdelávanie.

***Kľúčové slová:*** *celoživotné vzdelávanie, senior, univerzita tretieho veku*

**Abstract**

*University of the third age (UTA) are a form of lifelong education, which specialize on education seniors. First UTA was founded in France in 1973, in Slovakia the first university was founded in 1990 at the Comenius University in Bratislava. The benefit of this form of education for the seniors is effective spend free time, dissemination of knowledge, the fulfillment of social needs, self-realization and encouragement to activity. Motivation of seniors to study is the desire for learning, their personal interest in the department, need social interaction and communication, the desire to retain a mental mobility and finding solutions to some of their problems. In Košice are two University of the third age, one is UTA at Technical University, where participating three other universities of Košice, second is UTA at the Catholic University in Ružomberok, which in Košice implements the Theology Faculty of the Catholic University. In the case of the Theology Faculty it is the form of lifelong education.*

***Key words:*** *lifelong education, senior, university of the third age*

## 1 CHARAKTERISTIKA UNIVERZITY TRETIEHO VEKU

Univerzita tretieho veku (UTV) je forma celoživotného vzdelávania, ktorá je zameraná na kategóriu starších ľudí. Univerzita dáva seniorom možnosť rozširovať si svoje vedomosti, vedie ich k sebarealizácii, ponúka možnosť efektívneho trávenia voľného času a nového životného naplnenia, vedie seniorov k aktivizovaniu tvorivých schopností a súbežne posilňuje sociálne väzby a podporuje integráciu starších ľudí do spoločnosti.

## 1.1 História, dôvody vzniku a zameranie univerzít tretieho veku

Jednou z foriem vzdelávania seniorov v mnohých európskych štátoch je univerzita tretieho veku. Prvé takéto zariadenie založil Pier Vellas v roku 1973 v Toulouse vo Francúzsku. Ich počet v Európe stále rastie a už v roku 1975 vznikla Medzinárodná asociácia univerzít tretieho veku. Po roku 1990 vznikli univerzity tretieho veku aj pri viacerých slovenských vysokých školách (Štefko, 2003, s. 97-98). Prvá univerzita tretieho veku na Slovensku bola založená a slávnostne otvorená za účasti predstaviteľov vlády 15. októbra 1990 v aule Univerzity Komenského. Podľa vzoru francúzskych a iných svetových UTV hľadala metódy a formy práce, ktoré by na podmienky Slovenska a slovenských univerzít našim dôchodcom najlepšie vyhovovali (Hrapková, http://cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&studium_na_utv_podpora_kvality_zivota).

Celosvetový trend zvyšovania životného štandardu seniorov vedie spoločnosť k zmene obrazu nazerania na starého človeka. V dôsledku tejto zmeny nemožno vylúčiť starých ľudí z procesu vzdelávania, ktoré už prestáva byť výlučnou prípravou na určité povolanie, ale stáva sa aj prostriedkom, ako je uvedené vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv, na rozvoj ľudskej osobnosti (Štefko, 2003, s. 97). Súčasná doba sa usiluje o tesné spojenie vzdelávania a práce. To je príčinou nedostatku formačných programov pre tretí vek. Starí ľudia, ktorí svoje vedomosti už nemôžu ponúknuť na trh práce, sa zdajú vylúčení zo vzdelávacieho procesu. Odchod do dôchodku môže urýchľovať proces predčasného starnutia, zatiaľ čo vykonávanie nejakej činnosti v dôchodkovom veku má pozitívny účinok na kvalitu života. Voľný čas, ktorým disponujú starí ľudia, je teda prvým zdrojom, ktorý treba brať do úvahy, aby sa vrátili do aktívnej činnosti, aby sa im dožičil prístup k novým technológiám, poznatkom, aby sa zapojili do spoločensky užitočných prác alebo dostali možnosť prejaviť svoje skúsenosti v službe iným (Pápežská rada pre laikov, 1999, s. 28-29). UTV sú jednou z foriem, ktorými sa spoločnosť snaží riešiť otázku vyplnenia voľného času starých ľudí, pričom prispievajú k zvýšeniu ich všeobecného rozhľadu, rozvíjajú ich záujmové aktivity a zvyšujú spoločenský význam a prestíž. Filozofia UTV vychádza z faktu, že schopnosť učiť sa nie je podmienená vekom, ale skôr sociálnou príslušnosťou, zdravotným stavom a stupňom dosiahnutého vzdelania (Hudáková, 2008, s. 83).

Univerzity tretieho veku ponúkajú vzdelávanie v najrozličnejších oblastiach života na úrovni súčasného stavu ich vedeckého poznania. Zameriavajú na výukové predmety ako napr. starnutie, starý človek v zdraví a chorobe, sociálne otázky, právne otázky, politika, jazyky, teológia, psychológia, medicína, umenie, dejiny a pod.

## 1.2 Význam univerzít tretieho veku a motivácia seniorov k štúdiu

Význam UTV **pre seniora** spočíva predovšetkým v tom, že spomaľuje starnutie kognitívnych procesov, brzdí ustaľovanie konzervativizmu v myslení, rozširuje obzor o nové poznatky, uspokojuje vzdelávacie potreby, rozširuje možnosti trávenia času, zvyšuje sebahodnotenie a psychickú pohodu, uspokojuje sociálne potreby a učí znášať inakosť iných, zlepšuje medziľudské vzťahy, napomáha integrácii osobnosti a k pozitívnej emočnej bilancií a taktiež napomáha k telesnému zdraviu.

Význam UTV **pre spoločnosť** spočíva predovšetkým v tom, že brzdí nástup obťažnej staroby, zvyšuje hodnotu vzdelávania a pomáha motivovať potomkov k štúdiu, zvyšuje rovnocennosť v medzigeneračnej komunikácii, vedie k lepšej kooperácií a konštruktívnemu riešeniu konfliktov, minimalizuje psychopatologický vývin osobnosti smerom k paranoidným a hostilným prejavom, znižuje možný výskyt sociálnej patológie, šetrí výdavky na zdravotníctvo a je školou plurality, tolerancie a demokracie.

Šimová ďalej uvádza, že kognitívnou cestou je taktiež možné pokúšať sa kultivovať emocionálne prežívanie, ktoré u časti seniorskej populácie má tendenciu byť výrazne negatívne. Nie potláčaním, ale empatickým pomenovávaním, podrobným popisovaním a analyzovaním ich priebeh, za akých prebiehajú a tým aj hľadaním príčin. To je súčasne aj cesta ku sebaakceptácii (opak sebapotláčania) aj ku lepšej autoregulácii negatívneho emocionálneho prežívania, ktoré je škodlivé pre telesné i duševné zdravie.

UTV pomáhajú rozvíjať emocionálnu inteligenciu, a na základe toho emocionálne lepšie prehodnotenie zdanlivo iba negatívnych prvkov procesu starnutia. Poslucháči UTV vypovedajú o podstatných zmenách v ich pozitívnom emocionálnom prežívaní po tom, ako začali študovať. Uspokojujú sa im sociálne potreby, ako i potreba sebarealizácie, môžu si zvyšovať sebahodnotenie, získavať viac prejavov uznania i obdivu od svojich potomkov. To všetko prispieva k pozitívnejšiemu subjektívnemu prežívaniu kvality svojho života (Šimová, https://www.tuke.sk/tuke/vzdelavanie/usek-vzdelavania-1/univerzita-tretieho-veku/literatura/literatura-pre-1-rocnik/Vyznam_UTV.pdf/view).

**Psychosociálny význam** UTV spočíva v tom, že stimulujú aktivitu, prehlbujú adaptačné mechanizmy seniorov, rozširujú sociálne spôsobilosti a repertoár stratégií riešenia záťažových situácií. Poskytujú príležitosť na nadviazanie sociálnych kontaktov a priateľských vzťahov medzi účastníkmi. Cieľom je podnecovanie všestranného záujmu o život, povzbudenie k aktivite a rozšírenie poznatkov. Taktiež prispievajú k zlepšeniu adaptačných schopnosti, k zvýšeniu sebestačnosti a oddialeniu závislosti. Získané poznatky a prehĺbenie sociálnej spôsobilosti vedú k podporovaniu zásad zdravého starnutia (Hudáková, 2008, s. 83-84).

Potreba vzdelávania seniorov vychádza aj z nárastu podielu staršej generácie v populácii a z poznatku, že negatívne prejavy staroby nezávisia len od veku. Tieto prejavy sú často dôsledkom pocitu osamelosti a spoločenského vyradenia. Výskumy realizované v oblasti seniorov a UTV, poukazujú na to, že i starý človek sa môže cítiť užitočný v spoločnosti aj v rodine a byť emocionálnou oporou svojmu okoliu. Univerzita tretieho veku môže byť zdrojom optimizmu, životného elánu a celkovej pohody. Mnohí seniori udávajú aj rapídne zlepšenie zdravotného stavu. Habardová udáva päť základných dôvodov. Prvým je, že človek, ktorý po 30 či 50 rokoch znovu zasadá do školských lavíc a dozvedá sa mnoho nových vecí, akoby znovu nasadol do vlaku, o ktorom si myslel, že mu už nenávratne ušiel. Druhým dôvodom je fakt, že prijímanie poznatkov na prednáškach podnecuje seniora aj ku samostatnej vzdelávacej aktivite, univerzita tretieho veku má zabezpečiť, aby sa vzdelávanie stalo životným programom. Tretím dôvodom je skúsenosť, že vzdelávacia aktivita a zážitok z toho, že jej je človek stále schopný, pozitívne ovplyvňuje sebaobraz, sebavedomie a pozdvihuje osobnú hodnoty staršieho človeka. Štvrtý dôvod je, že poslucháč univerzity tretieho veku so vzrastajúcim širším rozhľadom môže pozitívne ovplyvňovať spôsob myslenia svojho okolia, pričom neaktívny starý človek zväčša žije v sociálnej a duševnej segregácii, má tendenciu k dogmatickému mysleniu a hodnoteniu javov. Posledným dôvodom je to, že univerzita tretieho veku môže účinne prispieť k pozitívnej integrácii osobnosti, keďže staroba prináša so sebou aj tendenciu bilancovať svoj vlastný život, potrebu porozumieť mu a prehodnotiť všetky svoje skúsenosti. Mnoho seniorov pri tomto hodnotení dospeje k pesimistickému záveru. Intenzívne sa zaoberať niečím iným než krivdami minulosti a bolesťami prítomnosti uľahčuje pozitívnu integráciu seniora. Nové poznatky z rôznych uhlov pohľadu, z pozície viacerých disciplín môžu seniorovi pomôcť prehodnotiť svoj život tak, aby ho mohol prijať bez výhrad, bez nenávisti ku komukoľvek a bez úzkosti zo smrti (Štefko, 2003, s. 98-99).

K **poslaniu** UTV podľa Hrapkovej patrí realizovať záujmové vzdelávanie seniorov na vysokých školách; napĺňať základné poslanie – prispievať k zabezpečovaniu práva starších

ľudí na vzdelanie; prispievať vzdelávacím programom a koncepciou UTV ku kvalitnému vypĺňaniu voľného času seniorov; prispievať k zlepšovaniu medziľudských vzťahov a pestovať pozitívne sebahodnotenie, programom UTV vytvoriť nový vysoko hodnotný životný program seniorov; vzdelávacím a sociálnym zámerom pomáhať starším ľuďom pri prechode do dôchodku a integrovať ich do spoločnosti v nových podmienkach; prispievať k rozširovaniu obzoru, vedomostí, objasňovaniu neznámych skutočností a ku skvalitňovaniu kognitívnych funkcií u starších ľudí; prispievať k zlepšovaniu psychofyzickej kondície u seniorov a spomaľovaniu starnutia; podieľať sa na starostlivosti o generáciu starších, ktorá si za svoje celoživotné výsledky zasluhuje pozornosť; brzdiť konzervativizmus a dogmatizmus, predchádzať beznádeji starších ľudí, samote a strachu zo smrti (Hrapková, http://cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&studium_na_utv_podpora_kvality_zivota).

K hlavným **motivačným prvkom** seniorov k štúdiu patrí najmä sledovanie špecifického vecného záujmu, štúdium predmetu alebo záujmovej oblasti, na ktorú predtým nemali čas alebo možnosti, vyrovnanie deficitu vo vzdelaní, priradenie teoretických vedomostí predchádzajúcim praktickým znalostiam, želanie uchovať si duševnú mobilitu, potreba spoločenských kontaktov, potreba komunikácie, potreba sebareflexie, hľadanie novej orientácie a úloh, kvalifikovaný a kvalifikujúci výcvik pre nové úlohy (Hudáková, 2008, s. 83). Niektorí nemohli študovať v mladosti, iní si chcú rozšíriť vedomosti v odbore, ktorý študovali, ďalší, naopak, sa chcú venovať témam, ktoré ich vždy zaujímali, ale študovať ich nemohli, či už z finančného, rodinného, politického alebo iného dôvodu. Motívy ku štúdiu sú rôzne, avšak cieľ je rovnaký, a to zachovať si sebestačnosť, nájsť zmysel a poriadok dní a udržať si spoločenské kontakty s ľuďmi s rovnakými potrebami (Štefko, 2003, s. 98).

### 1.3 Schopnosť učiť sa vo vyššom veku

Výskumy realizované v 90-tych rokoch priniesli exaktné poznatky na potvrdenie toho, čo klinikom a dobrým pozorovateľom nebolo neznáme, totiž, že **nie každý starne rovnakým tempom, ani rovnakým spôsobom.** Súčasná vývinová psychológia považuje už za všeobecne prijatú tézu, že vekom sa interindividuálne rozdiely medzi ľuďmi zväčšujú. Čím staršia a väčšia skupina osôb sa skúma, tým budú rozdiely v ich biologickom a behaviorálnom fungovaní väčšie. Skúseností ukazujú, že UTV môžu prispievať ku spomaľovaniu procesov starnutia v kognitívnej oblasti na základe faktu, že nepoužívané funkcie starnú (chátrajú) rýchlejšie (Šimová, https://www.tuke.sk/tuke/vzdelavanie/usek-vzdelavania-1/univerzita-tretieho-veku/literatura/literatura-pre-1-rocnik/Vyznam_UTV.pdf/view).

Definícia celoživotného vzdelávania európskej komisie uvádza, že celoživotné učenie zahrňuje vedomosti a schopnosti z profesijnej, osobnostnej, sociálnej a spoločenskej oblasti. Okrem súčasných pozorovaných výkonnostných a funkčných predpokladov učenia sa, mala by sa brať v úvahu aj **plasticita**. Aké sú psychologické predpoklady pre vzdelávanie a učenie po päťdesiatke a ich plasticita? Uvažujme o dvojzložkovom modely inteligencie, ktorý počíta s dvojitým charakterom kognitívneho starnutia. Model proti sebe stavia biologicky determinovanú „mechaniku" a kultúrne podmienenú „pragmatiku" inteligencie. **Mechanikou** označujeme neurofyziologickú architektúru mozgu, ktorá sa prejavuje napr. rýchlosťou a presnosťou základných procesov spracovania informácií, rýchlosťou vnímania a základných porovnávacích, rozlišovacích a klasifikačných procesov. V súčasnosti na základe neurovedeckých výskumov vieme, že i mechanika je ovplyvniteľná. Ľudský mozog sa štrukturálne a funkčne mení v závislosti na kontextoch, v ktorých človek žije, prípadne v závislosti na kognitívnych úlohách, ktoré musí človek riešiť. Druhý komponent, kognitívna **pragmatika**, predstavuje obsahovo fundovaný a kultúrne podmienený aspekt inteligencie. To nám ukazuje, čo je prenášané tradíciou a čo jedinec získal v priebehu svojej socializácie. Príkladom sú sociálne sprostredkované stratégie a schopnosti, ako je čítanie a písanie, alebo

rôzne odborné schopnosti. Je dôležité poznamenať, že duševná mechanika a pragmatika nefungujú oddelene, ale že na seba neustále vzájomne pôsobia.

Priebeh starnutia je v oblasti kognitívnej mechaniky a pragmatiky rôzny. Starnutie mechaniky je riadené geneticko-biologickými vývinovými zákonmi, zatiaľ čo pragmatika sa riadi sociokultúrnymi podmienkami. Vzhľadom k biologicko-genetickým determinanciam a závislosti na zdravotných faktoroch môžeme v oblasti mechaniky pozorovať odbúravanie alebo straty v závislosti na veku. V oblasti pragmatiky sa naopak prejavujú kultúrne podmienené vedomosti a skúsenosti. Pragmatika sa teda vyznačuje stabilitou a za určitých podmienok môže dochádzať k jej pozitívnemu vývinu až do vysokého veku. Výskumy potvrdzujú, že tréningom sa môže rozširovať a zlepšovať spektrum kognitívnych znalostí. Aké dôsledky môžu mať tieto zistenia pre súčasnú i budúcu spoločnosť v oblasti vzdelávania a práce? Proces učenia je síce premenlivý, ale bezpochyby platí, že človek je schopný učiť sa až do veľmi vysokého veku (Gruss et al., 2009, s. 154-156).

Najnovšie výskumy potvrdzujú, že aj v starobe vznikajú nové mozgové bunky, ide o proces tzv. dospelej neurogenézy. Nové poznatky o plasticite mozgu znamenajú, že bola prekonaná myšlienka o stabilite neuronových sietí. Z toho vyplýva, že mozog je možné trénovať aj v staršom veku (Křivohlavý, 2011, s. 48-49).

Edukačné aktivity UTV vychádzajú zo skutočnosti, že i vo vyššom veku je človek schopný si osvojovať nové vedomosti, avšak tempo výučby má byť pomalšie a individuálne uspôsobené veku, zdravotnému stavu, schopnostiam a doterajším vedomostiam seniora (Hegyi, 2001, s. 76).

### 1.4 Asociácia univerzít tretieho veku

Asociácia univerzít tretieho veku (ASUTV) na Slovensku bola založená v decembri 1994, t.j. tri roky po vzniku prvej univerzity tretieho veku na Univerzite Komenského v Bratislave a dva roky po vzniku druhej takejto univerzity v Košiciach. Asociácia je dobrovoľné a nezávislé záujmové združenie univerzít tretieho veku a sídlo má na Univerzite Komenského v Bratislave. Jej cieľom je chrániť, rozširovať a propagovať činnosť UTV, ako záujmového (nekvalifikačného) vzdelávania osôb v poproduktívnom veku, resp. dôchodcov všetkého typu, na vysokoškolskej úrovni. Dané štúdium neslúži ako prostriedok na získanie alebo zvyšovanie akejkoľvek profesnej kvalifikácie, ale „iba“ a výlučne pre uspokojovanie vzdelávacích potrieb ľudí staršieho veku. Reprezentanti jednotlivých UTV sa dvakrát ročne stretávajú na rokovaniach asociácie, kde spoločne riešia otázky legislatívy UTV, metodiky vzdelávania, prípravy odborných stretnutí, projektov pre seniorov s následnou výmenou skúseností.

V súčasnosti je na Slovensku z celkového počtu 920 000 dôchodcov zapojených do ďalšieho vzdelávania na UTV spolu 7208 študentov z toho 6186 žien, t.j. 85,8%. Seniori majú možnosť vybrať si túto formu vzdelávania na 15 univerzitách tretieho veku na Slovensku.

Členmi Asociácie sú Univerzita Komenského v Bratislave, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Katolícka univerzita v Ružomberku, Technická univerzita v Košiciach, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Prešovská univerzita, Žilinská univerzita, Akadémia ozbrojených síl v Liptovskom Mikuláši, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Trnavská univerzita, Trenčianska univerzita, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Technická univerzita vo Zvolene, Paneurópska vysoká škola a Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom (Asociácia univerzít tretieho veku, http://www.uniba.sk/asociaciautv/).

Asociácia univerzít tretieho veku (ASUTV) je členom Medzinárodnej asociácie univerzít tretieho veku (AIUTA), ktorá má sídlo v Paríži a združuje UTV z celého sveta. Poskytuje možnosti pre získavanie informácií zo zahraničia a ich vzájomnú výmenu. AIUTA pripravuje

každé dva roky svetový kongres a zabezpečuje medzinárodné partnerstvá, kontakty a participáciu na medzinárodných prieskumoch (Komenského univerzita v Bratislave, http://www.cdv.uniba.sk/index.php?id=2339).

# 2 UNIVERZITY TRETIEHO VEKU NA ÚZEMÍ MESTA KOŠICE

Nakoľko som študentkou na univerzite v Košiciach a venujem sa dobrovoľníckej činnosti so seniormi, rozhodla som sa zmapovať situáciu UTV na území mesta Košice.

V Košiciach sa nachádzajú dve univerzity tretieho veku, jednou je UTV pri Technickej univerzite v Košiciach, ktorú zabezpečujú štyri univerzity, a to Technická univerzita v Košiciach, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Univerzita veterinárskeho lekárstva a farmácie v Košiciach a Podnikovo-hospodárska fakulta v Košiciach Ekonomickej univerzity v Bratislave. Druhou je UTV pri Katolíckej univerzite v Ružomberku, ktorú v Košiciach realizuje Teologická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. V prípade Teologickej fakulty ide o Celoživotné vzdelávanie, ktoré je novou podobou univerzity tretieho veku, kde štúdium nie je ohraničené vekom a zúčastniť sa ho môžu seniori, ale aj mladší uchádzači.

Na jednotlivých UTV som sa zamerala na ich odborové zameranie, študijný program, študijný poriadok, podmienky prijatia a ukončenia štúdia a pod..

## 2.1 Technická univerzita v Košiciach

UTV v Košiciach je záujmovo-vzdelávacia inštitúcia v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania na Slovensku a v nadväznosti na gerontologický program UNESCO. Jej poslaním je vhodnou formou sprístupniť súčasné poznatky vo vybraných odboroch, umožniť tým zúčastňovať sa na rozvoji spoločnosti, školstva, vedy a techniky i starším občanom, ktorí nie sú už zapojení v aktívnom pracovnom procese.

Vzdelávanie na Univerzite tretieho veku v Košiciach zabezpečuje Technická univerzita v Košiciach a participujúce vysoké školy: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Univerzita veterinárskeho lekárstva a farmácie v Košiciach, Podnikovo-hospodárska fakulta v Košiciach Ekonomickej univerzity v Bratislave. Riadením UTV v Košiciach je poverený prorektor pre vzdelávanie Technickej univerzity v Košiciach.

Podmienkou prijatia na štúdium je záväzná prihláška s uvedením najvyššieho dosiahnutého vzdelania (minimálne stredoškolské vzdelanie ukončené maturitnou skúškou), vek minimálne 40 rokov a zaplatenie zápisného (ročné zápisné v školskom roku 2011/2012 bolo 40 € pre dôchodcov, invalidov, nezamestnaných a 60 € pre zamestnaných). Uchádzači nevykonávajú prijímacie skúšky. O prijatí na štúdium rozhoduje rektor Technickej univerzity v Košiciach. Výuka na UTV v Košiciach je 6-semestrálna. Semester má 21 vyučovacích hodín rozdelených do 7 sústredení. Štúdium je rozdelené na dve časti. V 1. ročníku sú prednášky všeobecné a spoločné pre všetkých poslucháčov. Po úspešnom ukončení 1. ročníka sa poslucháč môže zapísať do 2. ročníka, ktorý je už odborovo špecifikovaný, a v tomto odbore pokračuje aj v 3. ročníku. Poslucháči absolvujú po každom semestri skúšky, ktoré sú formou písomného testu. Hodnotenie je dvojstupňové, a to vyhovel alebo nevyhovel. Podmienkou účasti na skúške je zápočet, ktorý je udelený na základe záznamu o účasti, ktorá musí byť minimálne 15 hodín za semester. Dokladom o ukončení štúdia je osvedčenie o absolvovaní Univerzite tretieho veku v Košiciach, ktorý vydáva Technická univerzita v Košiciach. Štúdium sa ukončuje slávnostnou promóciou.

Na UTV prebieha výuka v týchto odboroch: 1. psychológia, 2. medicína, 3. právo, 4. informatika a informačné technológie, 5. stavebníctvo a architektúra, 6. ekonomika a hospodárstvo, 7. dejiny umenia, 8. veterinárna medicína, 9. človek, zdravie, životné prostredie a spôsob života, 10. anglický jazyk.

Pre priblíženie študijného programu ponúkame tématický prehľad prednášok niektorých odborov:

***1. ročník – všeobecný a spoločný pre všetky odbory:***

1) Význam UTV. 2) Ako byť v živote a práci úspešným. 3) Ako a o čom premýšľajú filozofi. 4) Súčasný stav a perspektívy výstavby dopravných stavieb. 5) Úvod do ekonómie. 6) Prionózy. 7) Správna výživa - prevencia predčasného starnutia. 8) Súčasná problematika a okruhy umenovedného bádania. 9) Právny štát. 10) Ako si udržať mozog v dobrej kondícii. 11) Informatizácia spoločnosti. 12) Európska únia. 13) Psychológia životnej cesty. 14) Vnútorné prostredie budov.

**Psychológia**

***2. ročník:*** 1) Psychológia ako teoretická a praktická veda. 2) Ako získava psychológia svoje poznatky. 3) Ako sa poznávame - sociálne poznávanie. 4) Ako spolu komunikujeme. 5) Konflikt a jeho riešenie. 6) Ako sa k sebe správame (asertivita vs. agresivita). 7) Kooperácia a proscociálne správanie. 8) Prečo sme takí akí sme (biorytmy). 9) Temperament. 10) Prečo chceme to čo chceme (motivačný systém). 11) Prečo zvládame život tak ako zvládame (adaptácia). 12) Prečo zvládame život tak ako zvládame (adaptačný systém, obranné mechanizmy. 13) Prečo dokážeme to čo dokážeme (výkonový systém/tvorivosť). 14) Prečo dokážeme to čo dokážeme (výkonový systém/inteligencia).

***3. ročník:*** 1) Každý sme jedinečný (utváranie a vývin osobnosti). 2) Detstvo a dospievanie. 3) Dospelosť. 4) Neskorá dospelosť, starnutie a staroba. 5) Rodina a jej premeny. 6) Starorodičovstvo. 7) Kto teda sme (identita). 8) Človek ako mysliaca bytosť (kognitívne procesy). 9) Človek ako cítiaca bytosť (emócie). 10) Zmysel života. 11) Starnutie a zmeny osobnosti. 12) Starnutie a choroby duše. 13) Ako a podľa čoho sa rozhodujeme. 14) Smerníky nášho života – postoje a hodnoty (motivačný systém).

**Medicína**

***2. ročník:*** 1) Prevencia civilizačných ochorení I. 2) Prevencia civilizačných ochorení II. 3) Diabetes od A po Z. 4) Farmakoterapia v starobe. 5) Fertilita ženy, jej poruchy, klimaktérium. 6) Príčiny nádorov v orofaciálnej oblasti, ich diagnostika, terapia a prevencia. 7) Vybrané stravovacie modely s vyšším príjmom antioxidantov. 8) Imunita, jej zmeny podmienené vekom a imunitné ochorenia. 9) Infekčné ochorenia v staršom veku. 10) Duševná hygiena v starobe. 11) Duševné poruchy v starobe. 12) Alternatívne spôsoby stravovania. 13) Alternatívna medicína, homeopatia. 14) Úloha a postavenie naturálnej medicíny v komplexnej zdravotníckej starostlivosti.

***3. ročník:*** 1) Životné prostredie a jeho vplyv na ľudský organizmus I. 2) Životné prostredie a jeho vplyv na ľudský organizmus II. 3) Cievne ochorenia mozgu. 4) Ochorenia pohybového aparátu vo vyššom veku, diagnostika, liečba a prevencia. 5) Reumatoidná artritída, diagnostika a liečba. 6) Vybrané kapitoly zo súdneho lekárstva a medicínskeho práva. 7) K osteoporóze. 8) Všetko o alergii. 9) Speleoterapia. 10) Zoonózy – ochorenia prenosné zo zvierat na človeka. 11) Gerontologická starostlivosť. 12) Vplyv práce a pracovného prostredia na zdravotný stav. 13) Nádorové ochorenia. 14) Výskumná úloha – projekt CINDI.

**Informatika a informačné technológie**

***2. ročník:***1) Základy informatiky a výpočtovej techniky. 2) Osobné počítače. 3) Aplikácia osobných počítačov. 4) Úvod do práce s PC. 5) Laboratóriá počítačových sietí KPI (exkurzia). 6) Počítačové siete novej generácie. 7) Sieťové služby a Internet. 8) Informatika manažmentu. 9) Elektronické obchodovanie. 10) Kvalita a bezpečnosť počítačových systémov. 11)

Počítačová grafika a virtuálna realita. 12) Multimediálne vzdelávanie. 13) Moderné prostriedky a technológie telekomunikačných systémov informatiky. 14) Umelá inteligencia.

***3. ročník:*** 1) Operačný systém PC. 2) Úvod do prostredia MS Windows. 3) Úvod do prostredia MS Office. 4) Textové editory. 5) Textový editor MS Word. 6) Práca s MS Word. 7) Aplikácie MS Word v administratíve. 8) Grafické editory. 9) Práca s grafickými editormi. 10) Informačné technológie a multimédiá. 11) Počítačové siete. 12) Práca v sieťovom prostredí. 13) Sieťové prostredie a Internet. 14) Práca v Internete (Technická univerzita v Košiciach, https://www.tuke.sk/tuke/vzdelavanie/usek-vzdelavania-1/univerzita-tretieho-veku/).

## 2.2 Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologická fakulta Košice

Katolícka univerzita v Ružomberku je členom Asociácie univerzít tretieho veku na Slovensku. **Celoživotné vzdelávanie** na Teologickej fakulte Katolíckej univerzity Ružomberok je novou podobou univerzity tretieho veku a realizuje sa v dvoch odboroch, a to Filozoficko – teologické základy a Štúdium spirituality zasväteného života. Celoživotné štúdium na Teologickej fakulte v Košiciach začalo v akademickom roku 2004/2005.

Hlavnou ideou projektu celoživotného vzdelávania je súčasný prechod k ekonomike a spoločnosti založenej na vedomostiach. Dnešná spoločnosť je silne ekonomicky orientovaná, a práve táto orientácia si žiada duchovné vyváženie. Dôvodom pre stálu formáciu a vzdelávanie je predovšetkým rozvoj človeka po stránke spoločenskej, kultúrnej a náboženskej. K vzdelávaniu, informáciám i formovaniu osobnosti má pomôcť celoživotné vzdelávanie. Celoživotné vzdelávanie je štúdiom pre všetky vekové kategórie – mládež, dospelých, zamestnaných i nezamestnaných a dôchodcov. Špecifickou podmienkou prijatia je rešpektovanie katolíckeho ducha univerzity.

**Filozoficko – teologický základ**

Štúdium trvá tri roky, teda šesť semestrov po 14 týždňov. V každom týždni sú tri prednášky, a to vo štvrtok večer. Každá prednášaná disciplína sa uzatvára zápočtom. Štúdium sa končí záverečnými skúškami a po jeho ukončení absolventi slávnostne dostávajú osvedčenie (certifikát) o ukončení štúdia. Poslucháčmi môžu byť občania s ukončeným stredoškolským vzdelaním. Ročné študijné poplatky sa pohybujú podľa aktuálneho akademického roka v sume okolo 50 eur. K špecifikám tohto štúdia patrí duchovná starostlivosť - mesačné obnovy a duchovné cvičenia.

Poslucháči získajú prehľad z filozofie (dejiny, základy, psychológia), teológie (biblikum, systematická teológia - dogmatická a morálna) a spoločensko-teologických vied (história Cirkvi, teológia praktická - liturgická, sociológia, ekumenizmus, misiológia, cirkevné umenie).

Každý semester štúdia sa začína Kapitolou pre duchovný život (3 hodiny), ktorú má na starosti špirituál kňazského seminára. Témami Kapitoly pre duchovný život v prvom ročníku sú: 1) Spiritualita – definícia a kritériá. 2) Duchovný život a omyly v ňom. 3)Univerzálne povolanie k svätosti, pojem, rozmery, úloha a vzory. 4) Proces posväcovania, požiadavky, horlivosť, vlažnosť, obdobia.

**Študijný plán pre jednotlivé ročníky a semestre:**

***1.ročník***

*zimný semester* - **Filozofia** - dejiny filozofie, základy filozofie, psychológia (42 hodín)

*letný semester* - **História Cirkvi** (36 hodín), **Misiológia** (6 hodín)

***2. ročník***

*zimný semester* **– Biblikum: Starý zákon, Nový zákon (**42 hodín)

*letný semester* **– Vieroučná teológia (**42 hodín)

***3. ročník***

*zimný semester* - **Základy kresťanskej morálky** (15 hodín), **Kresťanská sociológia** (15 hodín), **Ekumenizmus** (9 hodín)

*letný semester* - **Liturgika** (21 hodín), **Kanonické právo** (9 hodín), **Cirkevné umenie** (9 hodín)

Pre priblíženie uvádzame témy z oblasti Filozofia a Vieroučná teológia:

**Témy prednášok z Filozofie:**

1) Filozofické otázky. Filozofia ako hľadanie múdrosti, ako veda. Porovnanie s prírodnými a humánnymi vedami, porovnanie s teológiou. 2) Filozofické disciplíny, prehľad. 3) Logika. Pojem. Súd. Úsudok. Filozofia poznania. Zmysly a rozum. Skepticizmus a racionalizmus. 4) Kozmológia. Stvorenie. Vývoj človeka. 5) Antropológia. Duša a telo. Rozum a vôľa. Kultúra. 6) Metafyzika. Bytie. Príčina. Pravda, dobro, krása. 7) Etika. Odkiaľ je etika? Z prirodzenosti alebo dohodou ľudí? Umenie, jeho cieľ. 8) Politika. Spoločné dobro. Teodicea. Filozofia náboženstva. Religionistika. Dôkazy Boha. Pedagogika. 9) Dejiny filozofie. Esej o filozofii od Vladimíra Neffa. Prehľad období DF. 10) Platón. Metafyzika a antropológia Platóna. 11) Aristoteles. Logika. Matéria – forma. Možnosť – uskutočnenie. Substancia – akcident. 12) Tomáš. Jestvovanie. O Bohu. 13) Kant. Poznanie. Kategorický imperatív.

**Témy prednášok z Vieroučnej teológie:**

1) Druhý vatikánsky koncil. Koncil Cirkvi o Cirkvi. Obnova Cirkvi. Kvalita, opravdivosť, „neúradnosť“, spoločná cesta za Kristom, angažovanosť a zodpovednosť všetkých pokrstených. 2) O Božom zjavení. Apoštolská Tradícia. Vzťah Tradícia a Písmo. Vysvetľovanie pokladu viery. 3) Učiteľský úrad Cirkvi – Magistérium. Dogmy viery. 4) Viera v Jedného Boha v Trojici. 5) Stvoriteľ neba a zeme. 6) Stvoriteľ. Prozreteľnosť. 7) Verím v Ježiša Krista, jednorodeného Božieho Syna. Opravdivý Boh. Opravdivý človek. 8) Ježiš Kristus očami evanjelistov. Pozri úvody do evanjelií. 9) Verím v Ducha Svätého. Duch a Božie Slovo. Kristov Duch. Duch a Cirkev. 10) Cirkev v Lumen gentium. 11) Panna Mária podľa 8. kap. Lumen gentium. Mariánske dogmy. 12) Enc. Ecclesia de Eucharistia. - Cirkev žije z Eucharistie. 13) Individuálna a kolektívna eschatológia (Dráb, 2008, s. 1-5).

**<u>Štúdium spirituality zasväteného života</u>**

Teologická fakulta v Košiciach, Katolíckej univerzity v Ružomberku otvorila v akademickom roku 2008/2009 v rámci celoživotného vzdelávania **Štúdium spirituality zasväteného života**, ktoré je určené pre rehoľníkov, rehoľnice a členov rôznych foriem zasväteného alebo apoštolského života, ktorí sa chcú v rámci permanentnej formácie ďalej vzdelávať a formovať, alebo pracujú či sa pripravujú na službu vo formácii ako formátori, formátorky.

Cieľom tohto štúdia je prehĺbiť poznatky o teológii duchovného života, pomôcť spoznať identitu zasvätených osôb na základe náuky Magistéria a tradície Cirkvi a tak ich lepšie pripraviť na apoštolské pôsobenie v Cirkvi a v spoločnosti i na ceste k väčšej dokonalosti. Na základe uceleného prehľadu teologických poznatkov sa systematicky rozvíja poznanie spirituality zasväteného života. Dôraz sa kladie na teológiu duchovného života, dejiny kresťanskej spirituality, základy zasväteného života, sľuby evanjeliových rád, teológiu spoločenstva a rehoľné právo. Pozornosť sa venuje aj osobnému povolaniu a charizme inštitútu. Štúdium je trojročné a realizuje sa formou jednodňových stretnutí trikrát za semester.

Dôvodom pre otvorenie Štúdia spirituality zasväteného života sú požiadavky a potreby vlastnej formácie zasvätených osôb. Teologická fakulta v Košiciach reaguje na znamenia čias, ktoré ju vedú k starostlivosti o rozvoj duchovného života zasvätených osôb a ich špecifickej permanentnej formácii, ktorú vyžadujú Cirkev i spoločnosť, kde zasvätené osoby plnia svoje nenahraditeľné poslanie.

Uplatnenie absolventov, ktorí ukončia štúdium certifikátom, sa predpokladá vo vlastných komunitách a v službách Cirkvi (Konečný, 2008, s. 1).

**Použitá literatúra**


1. ASOCIÁCIA UNIVERZÍT TRETIEHO VEKU. *Úvod* [online]. [cit. 2013-03-12]. Dostupné na internete: <http://www.uniba.sk/asociaciautv/>.
2. DRÁB, P. *Celoživotné vzdelávanie na Teologickej fakulte v Košiciach*, 2008, 5 s. (Archív autora)
3. GRUSS, P. et al. *Perspektivy stárnutí : z pohledu psychologie celoživotního vývoje.* 1. vydanie. Praha: Portál, 2009. 224 s. ISBN 978-80-7367-605-6.
4. HEGYI, L. *Klinické a sociálne aspekty ošetrovania starších ľudí.* 1. vydanie. Trnava: SAP, 2001. 127 s. ISBN 80-88908-80-9.
5. HRAPKOVÁ, N. *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života* [online]. [cit. 2013-03-12]. Dostupné na internete: <http://cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&studium_na_utv_podpora_kvality_zivota>.
6. HUDÁKOVÁ, P. *Geriatria pre sociálnu prácu*. 1. vydanie. Košice: Seminár sv. Karola Boromejského, 2008. 88 s. ISBN 978-80-89361-20-5.
7. KOMENSKÉHO UNIVERZITA V BRATISLAVE. *UTV na Slovensku a vo svete* [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné na internete: <http://www.cdv.uniba.sk/index.php?id=2339>.
8. KONEČNÝ, A. *Štúdium spirituality zasväteného života. List rehoľným spoločnostiam.* 2008, 1 s. (Archív autora)
9. KŘIVOHLAVÝ, J. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie.* 1. vydanie. Praha: Grada, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3604-4.
10. PÁPEŽSKÁ RADA PRE LAIKOV. *Dôstojnosť starého človeka a jeho poslanie v Cirkvi a vo svete.* 1. vydanie. Trnava: SSV, 1999. 50 s. ISBN 80-7162-262-1.
11. ŠIMOVÁ, E. *Prečo univerzita tretieho veku?* [online]. [cit. 2013-03-12]. Dostupné na internete: <https://www.tuke.sk/tuke/vzdelavanie/usek-vzdelavania-1/univerzita-tretieho-veku/literatura/literatura-pre-1-rocnik/Vyznam_UTV.pdf/view>.
12. ŠTEFKO, A. *Dôstojnosť človeka v starobe, chorobe a zomieraní.* Trnava: Dobrá kniha, 2003. 145 s. ISBN 80-7141-429-8.
13. TECHNICKÁ UNIVERZITA V KOŠICIACH. *Univerzita tretieho veku* [online]. [cit. 2013-03-12]. Dostupné na internete: <https://www.tuke.sk/tuke/vzdelavanie /usek-vzdelavania-1/univerzita-tretieho-veku/>.


**Výskumný zámer**


Príspevok bol vytvorený v rámci projektu dizertačnej práce, ktorý je zameraný na prácu so seniormi.


**Kontaktné údaje**


PhDr. Michaela Šuľová
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice
Katedra sociálnej práce – interná doktorandka
Hlavná 89, Košice, Slovenská republika
email: mmichaela.sulova@gmail.com

# TEXTY LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO PROSTŘEDEK PRO ROZVÍJENÍ POZITIVNÍCH HODNOT U ŽÁKŮ

# TEXTS OF CHILDREN'S LITERATURE AS A MEANS FOR DEVELOPMENT OF POSITIVE VALUES AMONG PUPILS

*Pavlína Lišovská*

**Abstrakt**

Hodnotová výchova je dle mnohých odborníků velmi důležitou součástí vzdělávání mladých lidí, neboť internalizace pozitivních hodnot přináší velké klady nejen pro jedince samotného, ale následně i pro celou společnost. Domníváme se, že jednou z možností, jak působit na žáky a podněcovat u nich rozvoj těchto hodnot, jsou i literární texty určené pro děti a mládež, resp. jejich žánrové varianty. Jednou z nich je i příběhová próza s dětským a dospívajícím hrdinou. Současné nastavení vzdělávacího systému umožňuje velkou variabilitu využití takto zaměřených literárních děl v odpovídajících předmětech. Konkrétní ukázka ze současné umělecké produkce uvedeného žánru nám umožní zkoumat, jaké hodnoty lze žákům prostřednictvím literárního díla předat a v jakých oblastech (s ohledem na nastavení kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání) lze dosáhnout dílčích výchovně vzdělávacích cílů.

***Klíčová slova:*** *hodnoty, hodnotová výchova, internalizace hodnot, vzdělávání, literatura pro děti a mládež, příběhová próza s dětským a dospívajícím hrdinou.*

**Abstract**

Values education is, according to many experts, a very important part of young people's education, because the internalization of positive values brings great assets for the society and the individuals. We believe that one of the possibilities, how to positively affect pupils and to stimulate the development of these values, are texts of the literature for children, specifically the narrative prose with a child or a teenager as a main character. The contemporary setting of the education system allowes a great variety of how to work with given texts and in which subjects to use them. On a specific piece of the literature for children, we will outline which values are transferable through the text to the pupils and define the area where a partial success is possible (with regards to the curriculum documents for the elementary education).

***Key words:*** *values, values education, internalization of values, education, literature for children, narrative prose with child and teenage hero.*

## 1 LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO NÁSTROJ ROZVOJE POZITIVNÍCH HODNOT

Změny ve vzdělávací politice přinášejí neustále velké množství možností. Vzdělávací oblast není jedinou, která reaguje na vývoj naší společnosti – mění se kulturní klima, politická uskupení i požadavky na vzdělání jedince. Všechny tyto změny se projevují v každodenním životě nejen dospělých, ale i dětí. Proces socializace je tak jedním z velmi důležitých mezníků a momentů v životě každého z nás. Problémy společnosti se odrážejí nejen na jejím celkovém klimatu, ale reakce na některé jevy se objevují také v literatuře.

Literatura pro děti a mládež, resp. její žánrová varianta v podobě příběhové prózy s dětským a dospívajícím hrdinou, patří k těm literárním útvarům, které poměrně pružně reagují na stav společnosti a reflektují problémy současné mládeže. Obsahově a tematicky upozorňují na skutečnost, s níž se mladí lidé mohou setkat. Literatura pro děti a mládež se nevyhýbá takovým tématům, jako jsou drogová závislost, poruchy příjmu potravy, sociálně patologické jevy, problematika integrace lidí odlišného etnika či tělesně nebo mentálně postižených osob do společnosti a mnohé další.

V tomto příspěvku bychom rádi ukázali na vhodně vybraném literárním textu, jenž by mohl ve svém důsledku znázornit, jaké vzorce chování jsou správné či prosociální, čímž se následně upevní hodnotové struktury pozitivního charakteru, jež jsou pro jedince i společnost velmi žádoucí a přínosné, jaké je jeho využití v hodnotové výchově. Na konkrétní ukázce bude naznačeno, jaké hodnoty lze jejím prostřednictvím u žáků rozvinout a jaké dílčí cíle stanovené rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání mohou být při využití takového textu dosaženy. Tento příspěvek nemá sloužit jako soupis didaktických metod, ale spíše jako návrh, jakým způsobem působit na žáky a jejich hodnotové struktury a mravní vědomí prostřednictvím literatury pro děti a mládež a jakým způsobem je možné využít uměleckého literárního textu ve výchovně vzdělávacím procesu.

## 1.1 Výchova k hodnotám a její místo ve vzdělávací procesu

V pedagogice českých zemí není termín výchova k hodnotám pevně ukotven a nemá téměř žádnou tradici. Naproti tomu v zahraničí je tento pojem již delší dobu známý a často se prolíná a doplňuje s pojmy dalšími – např. s mravním vývojem, mravní výchovou a výchovou charakteru. Všechna tato svébytná označení spolu úzce souvisí.

Nejprve bychom měli definovat pojem hodnota. U různých autorů najdeme nejrůznější definice, jednotný všeobecně platný výklad tohoto pojmu neexistuje. Zde uvedeme jen některá pojetí. Například Průcha (2009, s. 91) říká, že hodnoty *„jsou osvojovány v procesech socializace a enkulturace. Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností. Určité hodnoty (např. morální) mají trvalou, „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobé trvání.“* Další možný výklad tohoto pojmu užívá Spousta (1996, s. 17), jenž tvrdí, že za hodnotu můžeme považovat úplně vše, čemu ve svém životě přisuzujeme nějakou cenu.

Obdobný stav významové a terminologické nejednoznačnosti nalezneme i v případě pojmu hodnotová výchova. Tento typ výchovy nemá v českých zemích dlouhou tradici, objevil se u nás poprvé někdy v 60. letech 20. století, v zahraničí však již vystupuje jako specifický typ výchovného procesu delší dobu. Při definování výchovy k hodnotám se můžeme v odborných publikacích setkat s různými výklady a s různými diferenciacemi jednotlivých typů hodnot. Všeobecně lze definovat v tom nejširším slova smyslu tento typ výchovy jako cenění si určitých specifických entit (duchovních či materiálních) v pozitivním slova smyslu.

Diference druhů hodnot je naproti tomu velmi diskutovaným tématem. Zabývají se jím autoři, kteří přinášejí rozčlenění podle oborového zaměření – psychologické hledisko, etické, mravní aj. Nalezneme dělení hodnot např. dle Kučerové (1996, s. 72-73), která vyčleňuje hodnoty do tří základních skupin, kdy je první skupina ještě dále diferencována. Jedná se o tyto tři základní typy: hodnoty přírodní (které se dále dělí na hodnoty vitální – sem patří pojmy jako zdraví, vitalita, svěžest, prožívání bytí aj. a hodnoty sociální – dle Kučerové vše, co souvisí s mezilidskými vztahy), dále hodnoty civilizační, související s celkovým stavem společnosti, se schopností být k sobě vzájemně tolerantní, umět spolu komunikovat a předávat si zkušenosti, výrobky, poznatky atd. a poslední skupinou jsou hodnoty duchovní, kam patří vše, co souvisí s morálním vědomím jedince a stavem kultury společnosti, protože pouze jedinec,

který je do společnosti začleněn a dokáže se v ní i prosadit a prezentovat, může prožívat svůj život plnohodnotně.

Hodnotový žebříček či struktura každého jedince je ryze individuální záležitostí. Chování dle této hodnotové orientace může probíhat na vědomé, ale častěji spíše nevědomé bázi. Člověku dělá dle Vacka (2008, s. 102) velmi často problém slovně vyjádřit, které „věci" považuje za hodnoty a vytvořit jejich vlastní klasifikaci od těch nejdůležitějších po méně důležité. Hodnotová orientace se vytváří v průběhu celého života, obzvlášť ale v dětství, kdy dítě přijímá největší množství informací a je schopno rovněž internalizovat předávané hodnoty v největší míře.

Do vzniku struktury hodnotového systému zasahují endogenní faktory – stav morálního vědomí, věk, pohlaví, intelekt, schopnost kriticky uvažovat aj., ale také exogenní faktory – kultura, jež určuje, jaké hodnoty jsou v jejím rámci přijímány kladně, a jaké záporně, dále rodina, vzdělávací instituce a další.

Jedním ze základních úkolů pedagogů je připravit žákům takové prostředí pro vzdělávání, jež by umožnilo jedinci úspěšné postupné začleňování do společnosti, ale zároveň mu poskytlo dostatečný prostor pro vlastní seberealizaci. (Kalhous, Obst, s. 16) Výchova k hodnotám by tedy měla být přirozenou součástí vzdělávacího procesu, aby mohlo docházet k rozvoji kýžených vlastností a hodnotových struktur společností oceňovaných. Mnozí odborníci se domnívají, že s předáváním hodnot se má začít co nejdříve a že by se tento proces měl pojmout celkově a systematicky, aby byl účinnější a dopady a důsledky předávání hodnot byly dlouhodobé a komplexnější.

Výběr hodnot by měl být uvědomělý. Nezřídka se v minulosti stávalo, že výběr podlehl politickým tendencím a stal se spíše propagací ideologických názorů politických mocnářů. Proto by pedagogové měli usilovat o to, aby nedocházelo k obdobným situacím i v současnosti, aby se předávané hodnoty ve vzdělávacím procesu nestaly tzv. politickým programem a nesloužily k prezentaci rasové nadřazenosti, vynucování náboženského či jiného vyznání atp. Takové situace ovlivňují vývoj společnosti a její klima i do daleké budoucnosti.

Hodnotová výchova nemá svůj samostatně vymezený předmět ve školních dokumentech, je součástí celého výchovně vzdělávacího procesu. Nejčastěji se s tímto pojmem setkáme v etické a estetické výchově, dále zasahuje do občanské výchovy, ale objevuje se také jako součást průřezových témat – multikulturní výchovy, ve výchově demokratického občana, osobnostní a sociální výchově aj.

Jak již bylo naznačeno – uvědomělý výběr hodnot přispívá k tomu, aby bylo dosaženo komplexního rozvoje každého jedince. Vacek (2008, s. 103-105) upozorňuje na fakt, že v demokraticky orientovaných společnostech je tradičně usilováno o rozvoj a upevňování tzv. tradičních hodnot, jako je krása, dobro, láska, přátelství, tolerance, svoboda aj. Ovšem tyto hodnoty nepatří ke snadno uchopitelným a lze je jen velmi nesnadné předávat je žákům. Jsou totiž příliš abstraktní. Proto jsou termíny označující takové hodnoty velmi často transformovány do osobnostních vlastností, které lze žákům jednodušeji osvětlit a s nimiž je možné u žáků následně lépe pracovat.

Výchova k hodnotám může probíhat ve dvou odlišných postupech: buď se jedná o nepřímé ovlivňování žákovy osobnosti, kdy žák netuší, že s konkrétní hodnotou pracuje, neboť nebyla v rámci výukového procesu vůbec zmíněna, ale učitel využívá záměrně specifické pomůcky a prostředky, aby na danou hodnotu či osobnostní vlastnost u žáka zapůsobil a ovlivnil ji do budoucna; nebo je možné toto uskutečnit přímým působením, kdy je žák seznámen s tím, kterou konkrétní vlastnost bude v dané vyučovací jednotce rozvíjet a bude s ní pracovat. Druhý typ se ale v české vzdělávací soustavě téměř nevyskytuje.

Samotný *Rámcový vzdělávací program* má již definovány všechny dílčí cíle, jichž má být v průběhu devíti let povinné školní docházky dosaženo, díky svému nastavení umožňuje s hodnotami pracovat nejen v konkrétních, tomu vyhrazených předmětech (estetická výchova, hudební výchova, etická výchova aj.), ale umožňuje zařadit výchovu k hodnotám také prostřednictvím tzv. průřezových témat do jiných předmětů.

S hodnotami se nejvíce pracuje právě v průřezových tématech. Osobnostní a sociální výchova napomáhá k rozvoji uvědomění morální stránky svého jednání, mravních dopadů jednotlivých rozhodnutí, k rozvoji hodnoty spolupráce s druhými lidmi, ale také zdůrazňuje cenu rozdílnosti mezi lidmi i mezi jejich názory. Výchova demokratického občana předkládá žákům hodnoty, jako je tolerance, spravedlnost, schopnost vcítění se do druhých osob aj. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova vedou žáky k pozitivnímu přístupu k lidem „odlišným“ (svým náboženským či politickým vyznáním, etnikem či národem, k němuž přísluší) a ukazují jim důležitost komunikace právě s těmito jedinci. Snaží se, aby nedocházelo k projevům rasismu, xenofobie atp. Environmentální výchova přispívá k rozvoji pozitivního vztahu k okolí žáka a k přírodě a ke zlepšení životního stylu aj.

Je tedy možné říci, že v rámci celé školy nevychovává pouze jeden učitel s konkrétně zaměřeným předmětem, ale celý učitelský sbor. Každý z učitelů, právě díky svému odlišnému zaměření, má možnost zapůsobit na žáka v jiné oblasti, proto posléze takové působení nabývá komplexní charakter. Často se ozývají z českých škol hlasy učitelů, že rozvíjet hodnoty u žáků není možné, nebo že se jim to nedaří. Je však třeba hledat takové způsoby a prostředky, které by rozvoj hodnot umožnily. Kučerová (1996) říká, že výchovně vzdělávací proces má sloužit právě k takovému předávání hodnot, které lidstvo samo vytvořilo, neboť právě tyto hodnoty jsou důležité pro to, aby společnost mohla přežít.

## 1.2 Literatura pro děti a mládež a její žánrová varianta příběhová próza s dětským a dospívajícím hrdinou jako prostředek pro rozvoj pozitivních hodnot u žáků základních škol

Literatura pro děti a mládež existuje ve dvou různých variantách. Nalezneme knihy, jež jsou přímo určeny dětem a mladým čtenářům, tzv. intencionální literaturu. Tento typ literatury respektuje specifika dětského čtenáře, tematicky i kompozičně odpovídá jeho vyspělosti, zájmům. Druhým typem je literatura neintencionální, která postupně byla přijata dětským čtenářem, ačkoliv původně je zařazena do literatury pro dospělé.

V tomto příspěvku se blíže zaměříme na texty intencionální literatury pro děti a mládež, přesněji řečeno na příběhovou prózu s dětským a dospívajícím hrdinou. Tento literární žánr nemá v českém kontextu příliš dlouhý vývoj – první novely se objevují na počátku 20. století. Doznívající realismus v prózách Františka Župana zobrazuje dětského hrdinu s jeho klady i zápory. Následný odraz války v literatuře je rovněž patrný, dětský hrdina je zasazen nejčastěji do rodinného prostředí, jsou zde naznačeny mezitřídní rozdíly ve společnosti, a tato literatura je spíše literárně historickým odrazem dobové reality. Ve třicátých letech se objevují nové impulzy v literatuře. Začínají být frekventována témata z oblasti rodinného a školního života, dochází k reflexi tíživé společenské skutečnost, k níž autoři přistupují tu více tu méně kriticky, v neposlední řadě se objevuje dětský hrdina na pozadí historicky daného rámce druhé světové války. Právě v období 30. a 40. léta 20. století nastal velký rozmach tohoto žánru.

Následné období přineslo opět nové motivy, tentokrát z prostředí vznikajících družstev, děti žijící na venkově nebo ve městech, objevuje se zde snaha o předání určité politické ideologie – vznikají tzv. pionýrské prózy, školní prózy atp.

Od 60. let se objevují texty, které zobrazují stále svět dětí a dospělých ve velkém kontrastu: revolta mladých, prózy poukazují na prohlubeň v komunikaci mezi lidmi, zobrazují i takové motivy, jako je závist, přetvářka, nepochopení v mezilidských vztazích, rodinné problémy včetně rozpadů rodinných vztahů; v kontrastu k tomu stojí prózy s přírodní tematikou, které se objevují v období normalizace a zobrazují idylické soužití člověka s přírodou, tzv. prázdninové příběhy, kdy je děj zasazen spíše do vesnického prostředí, klade se důraz na rodinné vztahy a vztahy se sousedským okolím, a důležitým prvkem je to, že tyto prózy byly apolitické.

Touha poznat svou budoucnost, sebe sama na pozadí vztahu k blízkým lidem, problémy současné mládeže, problematika dospívání se všemi kladnými i zápornými projevy, problematika zařazení do společnosti, problematika nemocí a postižení – tak by bylo možné stručně charakterizovat motivy v současné próze pro děti. Můžeme usuzovat, že dětem jsou taková témata velmi blízká, neboť zobrazují jejich každodenní zkušenosti s okolním světem. Na počátku 21. století se zdá, že témata a kompoziční a vypravěčské postupy jsou poměrně vyčerpány a nelze příliš očekávat objevení nových podnětů. Do současné literatury velmi zasahuje vliv médií a pokrokový vývoj techniky, což se nejvíce projevuje v dobrodružné literatuře pro děti a mládež. (Čeňková, 2006, s. 23-44)

Témata, která nalézáme v tomto žánru, jsou zajímavým podkladem pro to, aby bylo minimálně zváženo, zda nebude vhodné jejich využití jako prostředku pro rozvoj hodnotových struktur žáků. Důležitým aspektem pro evokaci obecně lidských hodnot je správný výběr textu. Pedagog by měl k výběru přistupovat velmi odpovědně a také velmi citlivě, aby zvolený text měl opravdu takový dopad na postoje a osobnost žáka, jaký očekává.

Níže uvádíme konkrétní příklad, jak lze text využít. Neuvádíme zde návrhy metodologického uchopení daného textu, ale na jeho základě usilujeme zprostředkovat soupis očekávaných výstupů se zřetelem k dílčí výchovně vzdělávacím cílům, stanoveným *Rámcovým vzdělávacím programem* pro základní vzdělávání. Jednotlivé hodnoty jsou konkrétně pojmenovány, vyhledány byly na základě kritického přístupu k danému textu a jsou přiřazeny k jednotlivým klíčovým kompetencím, průřezovým tématům.

## 1.3 Jak na pozadí práce s textem pracovat s hodnotovou výchovou, jaké cíle mohou být dosaženy?

Pro následující text byla vybrána ukázka z knihy Ivony Březinové s názvem *Držkou na rohožce*. Ivona Březinová patří v současnosti k nejznámějším autorkám literatury pro děti a mládež.

Zvolená kniha se zabývá problematikou života dětí v dětském domově. Byl vybrán životní příběh jedné z malých chovanek dětského domova, která společně se svou sestrou prošla incestním vztahem. Už jenom samotná kontroverznost tématu vybízí k diskuzi ve třídě nad daným tématem. Důležitým předpokladem pro úspěšnou práci s textem je nutnost, aby ve třídě bylo pozitivní klima, aby žáci vzájemně respektovali své názory a aby byli přístupní přijetí názorů dalších osob.

Ukázka:

*Bohunka sedí na posteli v dětském pokoji a bojí se ulehnout.*

*„Hají. Udělej hají," domlouvá jí maličká Milka z vedlejší postýlky.*

*Ale Bohunka jen zavrtí hlavou. Má strach. Maminka je před chvílí vykoupala a uložila ke spánku.*

*„Tak dobrou noc, myšky moje. Musím na noční, ale ráno jsem tu cobydup."*

*Milka neví, co to je cobydup. Neví ani, co to je noční. Ví jenom, že máma bude pryč a to není dobře. Pláče.*

*Ale dveře už cvakly. Kroky na schodech. Auto venku startuje. Odjíždí.*

*Bohunka zírá na dveře vedoucí do obýváku. Za matným sklem tuší siluetu táty. Asi kouří. A pouští si video. Ty filmy, kde jsou samý nahatý lidi.*

*Bohunka sedí, oči na skle dveří, a toporně se kymácí. Tam a sem, tam a sem. Čím dál rychleji. Už to trvá dlouho. Už přijde. Tam a sem, tam a sem…*

*Dveře se otevírají. V obdélníku rámu se tyčí táta. „Tak poj´d," kývne na svou starší dceru.*

*A ona jde. Musí jít. Je jí teprve osm.*

*Maličká Milka už si zvykla na ty divné zvuky, co se pak vždycky ozývají z vedlejšího pokoje. Ale z Bohunčina křiku, který táta i tak tlumí dlaní, je stejně vždycky vyděšená. Skoro pokaždé se počůrá.*

*Když je po všem, vrací se Bohunka zpátky. S noční košilkou vyhrnutou. S vytřeštěnýma očima. Ale mlčí. Zato Milka pak pokaždé řve. Táta už si nevšímá Bohunky. Vždyť mladší dcerka potřebu přebalit. Celou ji svlékne, a než jí dá suché prádlo, dlouho, dlouho si ji prohlíží.*

*A Bohunka se na posteli kývá tam a sem, tam a sem.*

*„Jednou se jejich máma vrátila domů tak, že všechno viděla," vypráví teta Radmila těm starším z jejich rodiny, Tonymu, Gábinovi a Gizele. Vypráví jim to, aby Bohunku a Milku uměli pochopit a uchránit je před vzpomínkami na situace, které je lepší zapomenout.* (Březinová, 2010, s. 134-135)

Ukázka byla vybrána záměrně, neboť zachycuje jedno z témat, se kterými společnost bojuje a proti kterým brojí. Pokusíme-li se zachytit, jaké hodnoty mohou prostřednictvím tohoto textu žáci rozvíjet, je možné je přiřadit k následujícím skupinám:

**Klíčové kompetence:**

Kompetence k řešení problémů – hodnota poznání pravdy, hodnota spolupráce s ostatními lidmi, hodnota kooperace, hodnota vědomí mravního dopadu vlastního jednání.

Kompetence komunikativní – hodnota komunikace v rodině → jako prostředek pro plnohodnotné soužití, hodnota komunikace mezi přáteli → důvěra.

Kompetence osobnostní a sociální – hodnota spolupráce a dobrých mezilidských vztahů, hodnota poskytování pomoci slabšímu, ocenění zkušenosti druhých, úcta k druhému člověku, mravnost vlastního jednání.

Kompetence občanské – respekt vůči druhým osobám, empatie, odmítání násilí a útlaku a pěstování pozitivních vztahů, hodnota stanovených zákonů a společenských norem a jejich respektování, hodnota pomoci druhého/druhému, hodnota zdraví a jeho udržování.

**Průřezová témata:**

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova – hodnota spolupráce a pomoci, hodnota různosti lidí a jejich osudů, respekt ke specifikům druhého, hodnota uvědomění mravních dopadů lidského jednání, hodnota prevence proti sociálně patologickým jevům, hodnota kvalitních mezilidských vztahů a jejich udržování, empatie, aktivní naslouchání, hodnota lidských práv, hodnota pozitivní komunikace, hodnota eticky správného postoje k problematické situaci.

Průřezové téma Výchova demokratického občana – hodnota lidských práv a jejich obhajování a dodržování, empatie, aktivní naslouchání, spravedlivé posuzování situace a hodnocení osob, hodnota kritického myšlení, úcta ke druhým osobám a jejich názorům, pozitivní postoj k hodnotám jako je svoboda, tolerance, odpovědnost za vlastní jednání, ohleduplnost, hodnota pomoci druhému, hodnota respektu k nejrůznějším odlišnostem.

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – odstranění předsudků, hodnota pozitivního postoje k jinakosti.

Průřezové téma Multikulturní výchova – hodnota pozitivního přístupu k lidem z jiných etnik či nějakým způsobem mentálně či tělesně postiženým (i ve vztahu k traumatům z prožitých událostí), rovnocennost mezi lidmi z jiných sociokulturních prostředí a respektovat jejich životní zázemí, hodnota dodržování lidských práv, tolerance druhých a jejich specifik a názorů, hodnota integrace.

Průřezové téma Environmentální výchovy – hodnota života a zdraví (nejvyšší lidské hodnoty).

Na výše uvedeném dělení bylo naznačeno, jak je možné text využít. Lze jej použít při výuce v předmětu Výchova ke zdraví, kdy budeme probírat tematiku dětského domova, patologického chování v sexuální oblasti, kdy budeme se žáky rozebírat lidská práva. Poslední uvedené téma lze využít i v Občanské výchově, kde kromě jiného lze pracovat také s tematikou rodinných vztahů, prosociálního chování. V přírodopisu je možné probírat např. téma traumat z prožitých událostí u zvířat a bavit se se žáky o biologických i všeobecně lidských důsledcích.

# 2 ZÁVĚR

Na výše uvedené ukázce jsme naznačili pouze teoretickou možnost, jak lze uchopit literární text z příběhové prózy s dětským a dospívajícím hrdinou a jak jej využít ve výuce, pokud je naším cílem rozvíjet hodnotové struktury u žáků základní školy. Hodnotová výchova má své opodstatnění, nejen proto, že kultivuje osobnost žáka jako jedince, ale následně, v celkovém kontextu, tím, že přispívá ke kultivaci celé společnosti, neboť lidé, kteří budou uznávat pozitivní hodnoty a řídit se pozitivně nastaveným hodnotovým systémem, budou úspěšněji zařaditelní, ve společnosti všeobecně lépe přijímaní a uznávaní, čímž se zlepší celkové společenské klima.

Hodnotová výchova je součástí výchovně-vzdělávacích snah pedagogů, postihuje důležité aspekty lidského bytí a zlepšuje osobnostní profil každého jedince ve společnosti. Domníváme se, že literatura pro děti a mládež a její žánrová varianta příběhová próza s dětským a dospívajícím hrdinou má potenciál přispět k rozvoji osobnostních kvalit žáků a ovlivnit jejich hodnotovou orientaci pozitivním směrem.

## Použitá literatura


1. BŘEZINOVÁ, I. *Držkou na rohožce*. Řitka: Daranus, 2010. 156 s. ISBN978-80-86983-91-2.
2. ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
3. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.
4. KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
5. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN: 978-80-7367-482-3.
6. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-03-19]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
7. SPOUSTA, V. *Krása, umění a výchova.* Brno: Masarykova universita v Brně. 1996. 130 s. ISBN: 80-210-1196-3.
8. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.


## Výzkumný záměr, projekt


Příspěvek vznikl v rámci grantu s názvem: *Reflexe dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*.


## Kontaktní údaje


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

# MOŽNOSTI A SPÔSOBY HODNOTENIA ŽIAKOV NA HODINÁCH HUDOBNEJ VÝCHOVY

# OPTIONS AND WAYS OF NOTICING STUDETS ON THE MUSIC LESSONS

*Oľga Pappová*

**Abstrakt**

Hodnotenie učebných výsledkov žiakov je organickou súčasťou učebnej činnosti žiakov nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry alebo matematiky, ale je súčasťou aj učebnej činnosti žiaka na hodinách hudobnej výchovy. Na hodinách hudobnej výchovy sa hodnotia nielen dosiahnuté výsledky v porovnaní so stanovenými cieľmi, ale aj samotný proces, prostredníctvom ktorého sa ciele a výsledky dosahujú. Súčasťou hodnotiacich procesov je nielen žiak, ale aj učiteľ, teda hlavní aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu. Hodnotenie žiaka v hudobnej výchove prešlo rôznymi štádiami. Od roku 1990 až do roku 2007 bolo na zvážení pedagogickej rady jednotlivých škôl, či sa učebné výsledky žiakov budú hodnotiť slovne alebo klasifikovať známkou. Príspevok zachytáva názory a návrhy učiteľov hudobnej výchovy v súvislosti s hodnotením učebných výsledkov žiakov.

***Kľúčové slová:*** *hudobná výchova, hodnotenie žiakov, učiteľ hudobnej výchovy, hodnotiaca kompetencia*

**Abstract**

Noticing the student educational results is an organic part of educational activity of students nor only on lessons of slovak language and literature or mathematics, but it is also a part of educational activity of student on music lessons. On music lessons are rated nor only achieved results compared with set ends, but also by process, with which are the ends and the results achieved. Part of noticing processes is not only student, but also a teacher, therefore the main actors of learning and educational process. Valuation of the student in music lessons passed different stages. From1990 to 2007 was in consideration of pedagogic council of individual schools, if the educational results of students will rate by verbal or will rate by grade. Contribution retains opinions and propositions of teachers of music lessons regarding with evaluation educational results of students.

***Key words:*** *music education, noticing the students, music teacher, evaluative competence*

## 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Hodnotenie je podľa Horváthovej (2010, s. 73) organickou súčasťou každej cieľavedomej ľudskej činnosti, teda je súčasťou aj výchovno-vzdelávacej práce, keďže jej poslaním je zámerné, cieľavedomé ovplyvňovanie a formovanie osobnosti človeka. V rámci hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu sa hodnotia nielen dosiahnuté výsledky v porovnaní so stanovenými cieľmi, ale aj samotný proces a aj hlavní aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu – žiak a učiteľ.

Turek (2005, s. 216) uvádza, že práve o kontrolu vyučovacieho procesu, teda skúšanie, hodnotenie a klasifikáciu žiakov, sa verejnosť najviac zaujíma v porovnaní so všetkými činnosťami, ktoré sa v škole odohrávajú.

Hodnotenie vo vyučovaní je veľmi zložitá, komplexne chápaná činnosť učiteľa aj žiakov, ktorá má svoje špecifiká. Horváthová (2010, s. 74) uvádza, že táto špecifickosť je daná najmä

- funkciami, ktoré hodnotenie v procese výchovy a vzdelávania plní,
- prostredím, v ktorom sa vykonáva,
- systematickým prístupom, teda v tom, že sa učiteľ na túto činnosť pripravuje, uskutočňuje ju pravidelne a výsledky sa porovnávajú so zvolenými normami,
- zameranosťou na cieľ, keď si učiteľ vopred stanovuje, na čo sa v hodnotení zameriava,
- existenciou kritérií hodnotenia, vzdelávacích štandardov, ktoré vymedzujú, čo má žiak vedieť,
- osobnosťou učiteľa, pod ktorou sa myslí nielen učiteľovo chápanie vyučovania, ale aj jeho vplyv na dosiahnuté výsledky žiakov,
- možnosťou a schopnosťou učiteľa chápať výsledky hodnotenia žiakov ako prostriedok sebareflexie vlastnej pedagogickej činnosti.

Hodnotenie plní rôzne funkcie v závislosti najmä od cieľa hodnotenia, objektu a subjektu hodnotenia, prostredia a podmienok hodnotenia. Horváthová (2010, s. 75 – 76), Kolář a Šikulová (2005, s. 45 – 53) uvádzajú nasledovné: motivačnú funkciu (hodnotenie môže na žiaka pôsobiť motivujúco, ale aj demotivujúco), informatívnu (hodnotenie slúži ako spätnoväzbová informácia nielen pre žiaka, ale aj pre rodičov), regulatívnu (hodnotením usmerňuje učiteľ žiakovu činnosť, upozorňuje ho na chyby alebo nesprávny postup), výchovnú funkciu (hodnotenie by malo smerovať k formovaniu pozitívnych vlastností osobnosti), diferenciačnú funkciu (využitie hodnotenia v diferenciácii žiakov do homogénnych skupín), selektívnu funkciu.

Turek (2005, s. 217) uvádza ešte okrem motivačnej, výchovnej a informačnej aj kontrolnú (diagnostickú) funkciu (určenie miery vedomostí, zručností a návykov žiakov), prognostickú funkciu (určenie perspektívy žiakov), rozvíjajúcu (rozvoj schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia žiakov) a spätnoväzbovú funkciu (získavanie informácií o úspešnosti vyučovacieho procesu žiakmi – vnútorná spätná väzba – i učiteľom – vonkajšia spätná väzba).

V metodickom pokyne sa ako spôsob hodnotenia uvádza klasifikácia, slovné hodnotenie alebo kombinácia klasifikácie a slovného hodnotenia, pričom je možné hodnotiť priebežne alebo celkovo. (Metodický pokyn č. 22/2011).

Klasifikácia je zaraďovanie jednotlivých žiackych výkonov do výkonnostných skupín, stupňov, ktorých je v slovenskom školstve päť. Slovné hodnotenie podľa Koláře a Šikulovej je konkrétne slovné vyjadrenie o úrovni vedomostí žiaka vo vzťahu k cieľu výučby a možnostiam žiaka. Jedná sa o slovné vyjadrenia k žiakovmu prospechu a správaniu (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85).

# 2 MOŽNOSTI A SPÔSOBY HODNOTENIA ŽIAKOV NA HODINÁCH HUDOBNEJ VÝCHOVY

Hodnotenie hudobnej výchovy má svoje zvláštnosti a ako uvádza Sedlák, výrazne sa líši od náukových predmetov svojím estetický zameraním, kde prostredníctvom hudobných činností poskytuje žiakom estetický zážitok. Keďže je estetický zážitok ťažko postihnuteľný, hodnotíme kvalitu hudobných činností, hudobno-náukové vedomosti a celkový vzťah dieťaťa k hudbe, jeho usilovnosť a záujem o hudbu. Hodnotenie hudobnej výchovy býva často nejednotné, nesústavné a nekomplexné (Sedlák, 1985, s. 99).

Hodnotenie žiaka v hudobnej výchove na Slovensku prešlo rôznymi štádiami. Od roku 1990 až do roku 2008 bolo na zvážení pedagogickej rady jednotlivých škôl, či sa učebné výsledky žiakov budú hodnotiť slovne alebo klasifikovať známkou. Od roku 2008 je hudobná výchova znovu klasifikovaný predmet. Bližšie pokyny pre hodnotenie hudobnej výchovy a výchovy umením vypracovali Langsteinová a Manicová pod názvom *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu hudobná výchova v základnej škole a predmetu výchova umením v 8. a 9 ročníku ZŠ.*

Autorky metodického pokynu uvádzajú, že podľa skúseností učiteľov slovo *absolvoval* nebolo vhodným hodnotením pre hudobnú výchovu, nakoľko na žiakov aj na rodičov pôsobil predmet hudobnej výchovy s týmto hodnotením ako predmet menejcenný, nepodstatný pre formovanie osobnosti žiaka. Takéto hodnotenie nemá podľa nich zmysel, keďže neobsahuje takmer žiadne funkcie hodnotenia (ktoré sme uviedli vyššie).

Charakter hudobnej výchovy podľa Lansteinovej a Manicovej (2008) vyžaduje, aby sa hodnotil postoj žiaka k hudbe, jeho formujúce sa názory na svet, ktorý ho obklopuje, jeho estetické úsudky, snahu vzdelávať sa v hudbe a zlepšovať svoje hudobné prejavy. Pri samotnom hodnotení, či už priebežnom alebo celkovom sa musí uplatniť pedagogický takt vzhľadom k žiakovej snahe a samotnému výkonu, čiže treba taktne ohodnotiť žiakovu úroveň hudobnej činnosti, aby sa docielil výchovný charakter vzdelávania. Pri hodnotení treba brať do úvahy aj komparačnú funkciu hodnotenia, správne odhadnúť pomer danosti, snahy a záujmu o hudbu a hudobnú výchovu, až potom úroveň hudobných činností a vedomostí. Teda aktuálny výkon žiaka hodnotíme vzhľadom na jeho možnosti. Hodnotenie hudobnej výchovy vyžaduje osobný, diferencovaný prístup učiteľa k žiakovi. (Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu v základnej škole hudobnej výchovy a predmetu výchovy umením v 8. a 9. ročníku, s. 1).

### 2.1 Formulácia výskumných otázok

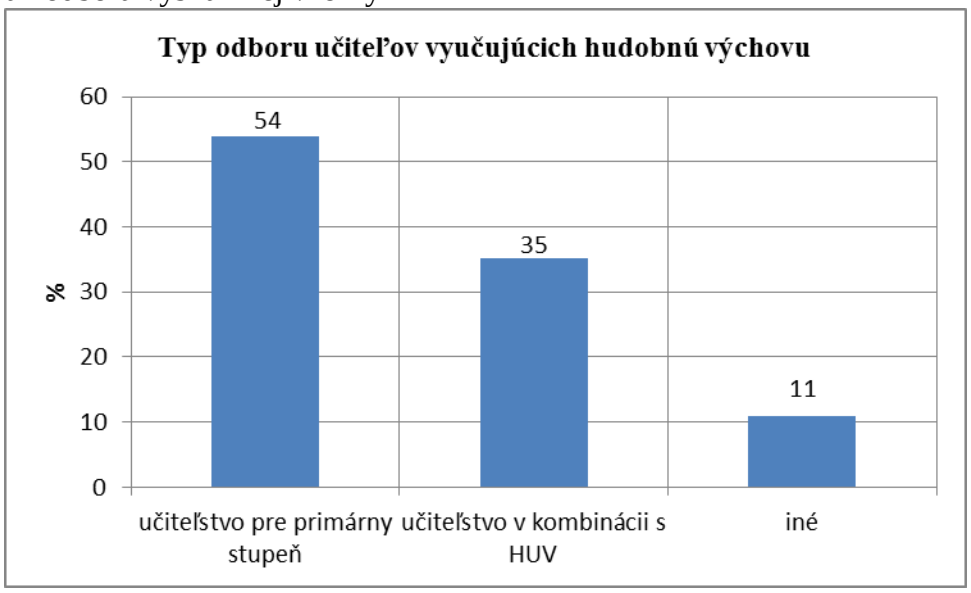
Pre rozšírenie poznania o aktuálnom chápaní hodnotenia žiakov na hodinách hudobnej výchovy sme formulovali nasledovnú výskumnú otázku: Sú učitelia hudobnej výchovy stotožnení s klasifikáciou hudobnej výchovy formou známky tak, ako to odporúčajú Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu v základnej škole hudobnej výchovy a predmetu výchovy umením v 8. a 9. ročníku?

### 2.2 Metodika a výskumná vzorka

Pre zistenie odpovede na vyššie formulovanú výskumnú otázku sme použili formu dotazníka. Prostriedkom získania informácií bol elektronický dotazník umiestnený na stránke www.zborovna.sk vo februári 2013. Podarilo sa nám získať 91 vyplnených dotazníkov od učiteľov vyučujúcich hudobnú výchovu v základnej škole. Dotazník obsahoval viacero otázok, ktoré súviseli so zisťovaním potrieb učiteľov hudobnej výchovy v súvislosti so školskou reformou. My sa však v nasledujúcom texte budeme zaoberať odporúčaniami učiteľov v súvislosti s hodnotením žiakov v predmete hudobná výchova.

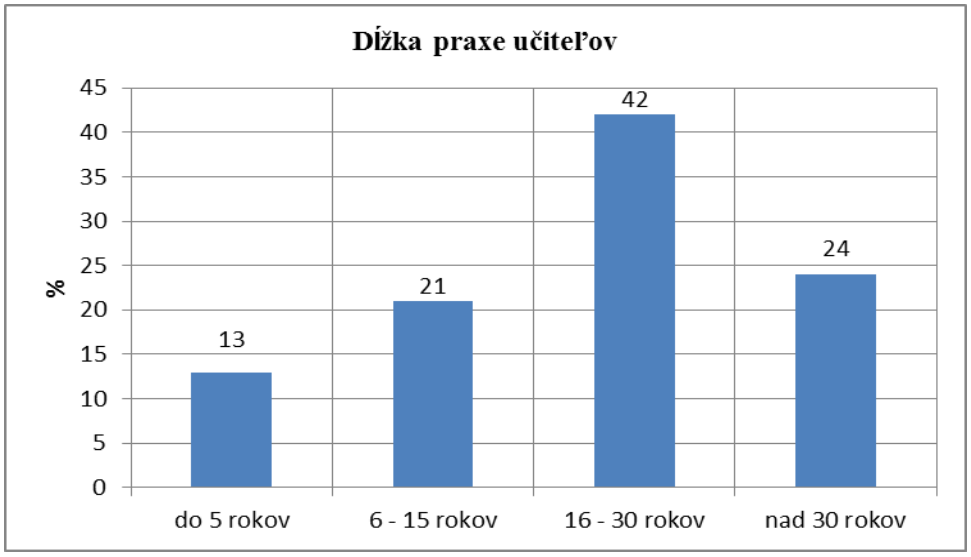
Vzdelanie výskumnej vzorky učiteľov hudobnej výchovy zachytáva graf č.1. Z neho je zrejmé, že našu výskumnú vzorku tvorilo 54% učiteľov, ktorí vyštudovali učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (učiteľstvo pre 1. stupeň), 35% bolo učiteľov s odborom učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov v kombinácii s hudobnou výchovou a 11% učiteľov vyštudovalo iný odbor, čiže nemajú kvalifikáciu na vyučovanie hudobnej výchovy.

Graf 1 Druh odboru výskumnej vzorky




Čo sa týka dĺžky pedagogickej praxe, našu výskumnú vzorku tvorili učitelia s dlhšou praxou (viď graf 2). Môžeme povedať, že sa nášho výskumu zúčastnili učitelia s bohatými skúsenosťami, keďže 42% učiteľov uvádzalo dĺžku pedagogickej praxe 16 až 30 rokov a takmer štvrtina učiteľov pracuje v školstve a vyučuje hudobnú výchovu viac ako 30 rokov.

Graf 2 Dĺžka pedagogickej praxe výskumnej vzorky



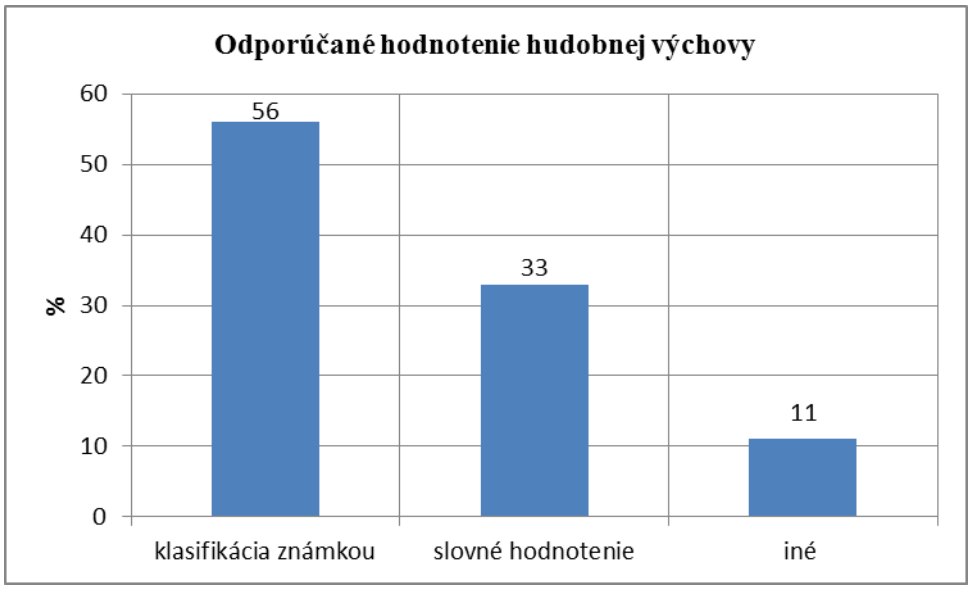

Čo sa týka vyučovania hudobnej výchovy, 41% učiteľov učí hudobnú výchovu na primárnom stupni základnej školy, 46% učí hudobnú výchovu v 5. – 7. ročníku a 13% učí hudobnú výchovu v 1. – 7. ročníku. Je paradoxom, že sa v praxi stretávame s opačnou tendenciou, ako navrhujú autori učebníc hudobnej výchovy, a to s tým, že nie kvalifikovaní učitelia s aprobáciou hudobná výchova učia hudobnú výchovu aj na primárnom stupni, ale že učitelia primárneho vzdelávania učia hudobnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni.

## 2.3 Výsledky výskumu a ich interpretácia

Jednou z otázok nášho výskumu, ktorou sa budeme teraz zaoberať, bola otázka, aký spôsob hodnotenia v predmete hudobná výchova učitelia hudobnej výchovy odporúčajú. Bola to polouzatvorená otázka, v ktorej sa učitelia mohli rozhodnúť pre klasifikovanie hudobnej výchovy známkou, hodnotiť ju slovným hodnotením alebo navrhnúť iný spôsob hodnotenia

tohto predmetu. 56% učiteľov odporúča klasifikovať hudobnú výchovu známkou. Slovné hodnotenie odporúča 33% učiteľov a iné hodnotenie odporúča 11% učiteľov.

Graf 3 Odporúčané hodnotenie hudobnej výchovy




Učitelia, ktorí sa nepriklonili k nami určenému druhu hodnotenia, odporúčali hodnotiť hudobnú výchovu nasledovne:

- *kombinované hodnotenie, teda hodnotenie známkou ešte doplniť slovným hodnotením,*
- *na primárnom stupni hodnotiť slovne a na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania známkou,*
- *slovné hodnotenie „absolvoval“,*
- *slovné hodnotenie, ale nie typu „veľmi dobré výsledky“, „dobré výsledky“, „uspokojivé výsledky“ a „neuspokojivé výsledky“,*
- *hodnotiť žiaka v %*
- *o spôsobe hodnotenia by mali hlasovať žiaci,*
- *hodnotenie na základe vopred určených kritérií,*
- *je mi to jedno, prispôsobujem sa želaniu vedenia.*

Pre dôvody klasifikovať známkou učitelia uvádzali, pretože *„žiaci sú u nás ešte stále motivovaní známkou a problém bol vyučovať hudobnú výchovu vo vyšších ročníkoch. Viacerí to považovali za voľnú hodinu, takže vyučovať v týchto ročníkoch bolo namáhavejšie, pretože odozva nebola žiadna. Žiaci, ktorých hudobná výchova zaujímala, boli zhodení tými, čo ich hudobná výchova nezaujíma a snažili sa vyvyšovať.“*

Môžeme zhrnúť, že učitelia hudobnej výchovy sú stotožnení so spôsobom hodnotenia žiakov v predmete hudobná výchova.

## ZÁVER

V našom výskume sme nadviazali na prieskum Sklenárovej (2012), ktorá zisťovala, či sa zmenil vzťah žiakov k hudobnej výchove v súvislosti s prechodom zo slovného hodnotenia „absolvoval (a)“ na hodnotenie známkou. Zistila, že učitelia nepozorovali zmeny v príprave a aktivite žiakov na hodinách hudobnej výchovy. V našom výskume učitelia odporúčali hodnotiť hudobnú výchovu známkou a ako dôvod uvádzali, že pri slovnom hodnotení považovali žiaci predmet hudobná výchova za menej dôležitý.

Podľa nášho názoru však ani klasifikácia známkou dostatočne neplní nami uvedené funkcie hodnotenia uvedené v 1. kapitole nášho príspevku. Učiteľ hudobnej výchovy by sa nemal obmedzovať iba na zjednodušenú klasifikáciu známkou, ale mal by hodnotenie vždy spojiť aj so stručným slovným zhodnotením kvalít žiaka, poukázať na jeho prednosti (čo urobil dobre), na nedostatky, chyby a zároveň usmerniť žiaka, ako sa chýb vyvarovať, ako ich odstrániť a ako zlepšiť svoj výkon. Veľký význam treba prikladať aj vrstovníckemu hodnoteniu a autonómnemu hodnoteniu, pretože takýmto spôsobom sa žiaci učia hodnotiť výsledky práce druhého, ale aj seba samého v porovnaní s ostatnými.

Ako teda zlepšiť vnímanie hudobnej výchovy žiakmi? Je potrebné, aby učiteľ hudobnej výchovy hodnotil žiakove hudobné zručnosti, schopnosti a vedomosti pravidelne a priebežne a hodnotil všetky hudobné prejavy žiaka. Zároveň by nemal klasifikovať výkon žiaka iba formálne a nemal by hodnotenie chápať iba ako nástroj dosahovania žiakovej disciplíny a aktivity na hodinách hudobnej výchovy. Mal by spojiť klasifikáciu známkou so slovným hodnotením, vytvoriť priestor aj pre vrstovnícke a autonómne hodnotenie. Ak učiteľ dodrží nami uvedené zásady a z hodnotenia žiakov urobí akúsi „slávnosť“, dodá tým punc dôležitosti nielen hodnoteniu, ale aj samotnému predmetu hudobná výchova, veríme, že sa vnímanie hudobnej výchovy žiakmi zmení.

## Použitá literatúra


1. HORVÁTHOVÁ, K. *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. 1. vydanie. Bratislava: Iura Edition, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8078-329-7.
2. KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X
3. LANGSTEINOVÁ, E. – MANICOVÁ, E. *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetu v základnej škole hudobnej výchovy a predmetu výchovy umením v 8. a 9. ročníku ZŠ.* [cit. 12. 02. 2013]. Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/hudvych.pdf>
4. *Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy.* Bratislava: MŠ SR, č.: 2011-3121/12824:4-921, 2011. 19 s. [cit. 12. 02. 2013]. Dostupné na: www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=7707
5. SEDLÁK, F a kol. *Didaktika hudební výchovy I.* 2. vydanie. Praha: SPN, 1988. 312 s.
6. SKLENÁROVÁ, R. *Možnosti a spôsoby hodnotenia hudobnej výchovy na základnej škole. Bakalárska práca.* Trnava: PdF Trnavskej univerzity, 2012. 54 s.
7. TUREK, I. *Inovácie v didaktike.* 2. vydanie. Bratislava: MPC, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.


## Kontaktné údaje


PaedDr. Oľga Pappová, PhD.
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel: +421 33 5514 618
email: olga.pappova@truni.sk

# KRITÉRIA VÝBĚRU VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARU PRO VÝUKU PSANÍ NA KLÁVESNICI Z POHLEDU ŠKOLY

# THE SELECTION CRITERIA OF EDUCATIONAL SOFTWARE FOR TEACHING KEYBOARDING FROM THE PERSPECTIVE OF THE SCHOOL

*Iva Mádlová*

**Abstrakt**

Používání výukových softwarů ve školní praxi je již naprosto běžnou záležitostí. Při výběru výukového softwaru je nutné se řídit určitými požadavky, které jsou však odlišné pro různé druhy programů. V příspěvku jsou popsána kritéria výběru vzdělávacího softwaru pro výuku psaní na klávesnici desetiprstovou hmatovou metodou z pohledu školy.

***Klíčová slova:*** *ICT ve vzdělávání, psaní na klávesnici, vzdělávací software*

**Abstract**

The using of educational software in school practice is nowadays quite common. During the selecting of educational software is necessary to follow the certain requirements that are different for various types of programs. The paper describes the selection criteria of educational software for teaching keyboarding with ten-finger touch typing method from the perspective of the school.

***Key words:*** *ICT in education, keyboarding, educational software*

## 1 ÚVOD

Při pořizování vstupních dat do osobního počítače se využívá klávesnice, která již velice dlouhou dobu plní funkci nejdůležitější vstupní periferie. Zaručuje totiž prakticky veškerou komunikaci mezi uživatelem a procesorem počítače.

Nejvýznamnějším dokumentem pro obligatorní vzdělávání na základních školách je Rámcový vzdělávací program (2007), ve kterém výuka psaní na klávesnici není přímo obsažena. Díky disponibilním hodinám je však školám dána možnost výuku této dovednosti do svých školních vzdělávacích programů implementovat, čímž se stává pro žáky dané školy povinnou.

Na základě námi realizovaného průzkumu mezi učiteli základních škol, kteří této možnosti využili a výuku psaní na klávesnici do svých vzdělávacích programů zařadili, jich naprostá většina využívá některého z dostupných vzdělávacích softwarů.

Jak ovšem vybrat kvalitní a zároveň cenově dostupný výukový program? Jaké požadavky by měl splňovat? Na tyto (a případně další) otázky se bude snažit odpovědět předkládaný článek.

## 2 VÝUKOVÝ SOFTWARE

Pedagogický slovník definuje výukový software jako: „Počítačový program, který umožňuje, aby systém člověk-počítač plnil didaktické funkce. Výukový software řídí práci počítače a podle své kvality se rozdílně adaptuje na způsob žákova učení, příp. na žákovy osobní vlastnosti, a řídí žákovo učení“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 297).

Dostál (2009, s. 23) uvádí následující definici: „Výukový software je jakékoliv programové vybavení počítače, které je určeno k výukovým účelům a dokáže plnit alespoň některou z didaktických funkcí.“

V dostupných zdrojích se lze také setkat s pojmem vzdělávací software, edukační software či výukový program. Všechny uvedené pojmy budeme v našem příspěvku považovat za synonymum.

# 3 KRITÉRIA VÝBĚRU VHODNÉHO VÝUKOVÉHO SOFTWARU

My se budeme zabývat kritérii výběru výukového softwaru určeného pro výuku psaní na klávesnici z pohledu školy. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednostranně využitelný program zaměřený na konkrétní dovednost, nebudeme posuzovat jeho validitu, která je v tomto případě nezpochybnitelná.

## 3.1 Cena

Jako první, a pro řadu škol určující kritérium, je bezesporu cena. Ač by se na první pohled mohlo zdát, že porovnat jednotlivé programy právě podle ceny, bude velice snadné, není tomu tak. Je potřeba zvažovat, jak máme vybudovánu počítačovou síť a dále jak často a v jakém časovém horizontu plánujeme výukový program využívat. Dle odpovědí na tyto otázky zvolíme odpovídající typ licence. Pro potřeby školy budeme volit především školní multilicenci, případně síťovou licenci. V některých případech je licence časově omezená, někdy je omezena určitým počtem výukových lekcí.

Podstatná je ovšem také možnost dokoupení domácí verze pro žáky za zvýhodněnou cenu, protože při výuce psaní na klávesnici je velice důležité pravidelné procvičování, čehož se dá docílit pouze tak, že žáci budou psát také doma.

## 3.2 Technické parametry

Mezi technické parametry zahrnujeme hardwarové požadavky, obtížnost instalace a jeho případného upgradu, spolehlivost programu, využití multimédií, apod.

Nároky kladené na hardware je pro spoustu škol dalším velice podstatným měřítkem. Přestože je 21. století označováno jako „informační“, nedostatek financí ve školách se odráží především v jejich vybavenosti informačními a komunikačními technologiemi. Také personální zabezpečení obsluhy počítačových sítí je někdy velice problematické, a to nejen z hlediska kvalifikačního, ale opět především finančního.

Problémem může být i to, že některé výukové programy vyžadují stálé připojení na internet. Při volbě vhodného programu je proto nutné velice dobře zvážit, jak dobře je naše počítačová učebna vybavena, případně jak kvalitní, rychlé a především stabilní má připojení na internet.

## 3.3 Uživatelská podpora

Uživatelský manuál, přehledné webové stránky s aktuálními informacemi, tzv. horká linka či nápověda – to vše je součástí uživatelské podpory. Při pořízení nového počítačového programu, se kterým se budeme teprve učit pracovat, jistě těchto možností využijeme v hojné míře.

Předností vzdělávacího softwaru je, pokud obsahuje metodické postupy nácviku jednotlivých hmatů, relaxační cviky, doporučení pro učitele, jak vést vyučovací hodinu apod. V případě tištěné učebnice to bývá nazýváno jako metodická příručka učitele.

### 3.4 Plnění didaktických zásad

V případě počítačového programu zaměřeného na výuku psaní na klávesnici je nutné uplatňovat především zásady přiměřenosti, názornosti, trvalosti, systematičnosti a individuálního přístupu.

Zásada přiměřenosti vyžaduje především uzpůsobení programu vzhledem k věku žáků. Nelze klást stejné požadavky na žáky mladšího školního věku a středoškolské studenty.

Nejstarší zásadu - zásadu názornosti - lze nalézt především v grafickém provedení programu, kdy žákovi je nejprve popsán krok, který má učinit a následně je vizuálně podporován.

Aby se předešlo zapomínání, je třeba již probrané učivo (tedy v našem případě jednotlivé znaky na klávesnici), dostatečně procvičovat. Dobrý počítačový program tedy nejenom předkládá nové hmaty na klávesnici, ale souběžně s nimi neustále procvičuje již probranou látku. Vhodné je, pokud program nabízí žákovi možnost vrátit se na předcházející úroveň, aby mohl znovu procvičit „zapomenutou“ látku.

Pro dodržení zásady systematičnosti (také soustavnosti) je nutné probírat učivo od jednoduššího ke složitějšímu. V praxi to tedy znamená nácvik hmatů nejprve na střední písmenné řadě a teprve později přidávat znaky horní a dolní písmenné řady, číselné řady, velká písmena atd.

Psaní na klávesnici je psychomotorická dovednost. Někteří žáci jsou tedy pomalejší, někteří naopak rychlejší. Vhodný počítačový program by měl na tuto situaci umět adekvátně reagovat a nabízet pro rychlejší jedince například doplňující opisy.

### 3.5 Poskytování zpětné vazby

Diagnostika chyb je přirozenou součástí procesu učení. Vzdělávací software by tedy měl obsahovat dostatečné množství informací o průběhu nácviku jednotlivých znaků. Součástí by měly být i pravidelné diagnostické testy, které by poskytovaly podrobné výsledky o rychlosti a chybovosti uživatele.

### 3.6 Uživatelská přívětivost

Do tohoto kritéria se řadí především navigační vlastnosti programu, grafické a estetické prvky, použití „obvyklých“ kláves pro ovládání programu apod. Pro žáky, ale i pro učitele, bude snadnější pracovat s programem, který se obsluhuje prostřednictvím stejných kláves, jako většina jiných programů. Grafické a estetické prvky jsou důležité obzvlášť v softwarech určených pro nejmladší uživatele, tedy pro žáky mladšího školního věku.

### 3.7 Motivační prvky

Pro zvýšení motivace žáků používají výrobci programů různé hry, které je možno zdarma stáhnout a používat nebo pořádají soutěže (talentové, meziškolní). Snaží se zaujmout grafikou propagovanou jako „škola hrou“. Na svých webových stránkách nabízejí různorodé testy rychlosti včetně podrobného vyhodnocení atd.

### 3.8 Možnost vkládání vlastního textu

Některé programy nabízejí také možnost „vložit“ si do programu vlastní text. Tato funkce je vhodná například pro nácvik častých slov (na, ten, a, být), frekventovaných předpon a přípon, různých prstolamů, případně pro procvičení slov, které činí žákovi potíže.

# 4 ZÁVĚR

Pokud se škola rozhodne do výukového softwaru pro psaní na klávesnici investovat finanční prostředky, jedná se zpravidla o dlouhodobou záležitost. Je tedy důležité, aby zvážila své priority, ale také možnosti (ať už cenové, technické nebo jiné), a dle toho se správně rozhodla pro některý z dostupných komerčních výukových programů.

V příspěvku jsou jmenována alespoň základní kritéria, která by měla pomoci učitelům při zodpovědné volbě vhodného vzdělávacího softwaru pro výuku psaní na klávesnici.

**Použitá literatura**


1. DOSTÁL, Jiří. (2009). VÝUKOVÝ SOFTWARE A POČÍTAČOVÉ HRY - NÁSTROJE MODERNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Journal of Technology and Information Education* [online]. Roč. 1, č. 1 [cit. 2013-03-20]. ISSN 1803-537X. Dostupné z: http://www.jtie.upol.cz/clanky_1_2009/dostal.pdf
2. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. (1998). *Pedagogický slovník.* 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-717-8252-1
3. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)* [online]. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2012-02-08]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009 /12/RVPZV _2007-07.pdf


**Výzkumný záměr, projekt**


Příspěvek byl vytvořen v rámci disertační práce na téma „Možnosti a meze výuky psaní na klávesnici na základní škole“.


**Kontaktní údaje**


Mgr. Iva Mádlová
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: iva.madlova@uhk.cz

# MODERNÉ TECHNOLÓGIE VO VZDELÁVANÍ NA TECHNICKÝCH UNIVERZITÁCH

# MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION AT TECHNICAL UNIVERSITIES

*Mária Pálušová*

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá možnosťami implementácie moderných technológií do vysokoškolského vzdelávania. Prezentuje využitie LMS Moodle pri tvorbe elektronických vzdelávacích kurzov predmetov na podporu prezenčnej formy vzdelávania v IAS v Liptovskom Mikuláši.

***Kľúčové slová:*** *moderné technológie, LMS Moodle, elektronické vzdelávacie kurzy*

**Abstract**

The paper deals with the possibilities of the implementation of advanced technologies in higher education. The paper also presents application of LMS Moodle for preparing e-learning courses subjects to support traditional forms of education in the IAS in Liptovský Mikuláš

***Key words:*** *advanced technologies, LMS Moodle, e-learning courses*

## ÚVOD

Žijeme v období neustálych zmien, v dobe realizácií nových myšlienok a nápadov a tiež úloh, ktoré nás a celú spoločnosť posúvajú dopredu. Význam nových technológií tak nadobúda čoraz väčší význam nielen v rôznych oblastiach života, ale aj v školstve.

Pre súčasné školstvo, vo všetkých svojich úrovniach, a teda aj pre vysoké školy je prvoradé vzdelávať nielen moderne, ale aj efektívne. Naším študentom, ktorých pripravujeme pre prácu a kariéru v 21. storočí chceme poskytnúť vzdelanie, ktoré im umožní uplatniť získané vedomosti, poznatky, schopnosti a zručnosti na dynamicky sa rozvíjajúcom trhu práce.

## 1 ELEKTRONICKÉ VZDELÁVANIE NA TECHNICKÝCH UNIVERZITÁCH AKO PODPORA TRADIČNÉHO VZDELÁVANIA

Vysokoškolské vzdelávanie v oblasti technických predmetov je v dnešnej dobe charakteristické množstvom informácií a poznatkov zo všetkých oblastí vety a techniky, v ktorých chceme, aby sa naši študenti vedeli správne orientovať a aby ich vedeli vhodne aplikovať v praxi. Prijímanie, efektívne spracovanie týchto poznatkov a informácií nevyhnutne vyžaduje zavádzanie nových metód a postupov do systému vzdelávania. Jednou z možností je elektronické vzdelávanie (e-learning), ktoré ako systém riadenia umožňuje nielen zdieľať a odovzdávať poznatky a informácie, ale tiež sledovať ich rozvoj a získavať spätné informácie o ich efektívnosti. Je to moderný spôsob multimediálnej výučby s využitím internetu, ktorý je kreatívny a ponúka široké možnosti využitia. (1)

Využívanie nových foriem vo vzdelávaní posúva vzdelávací proces na vysokých školách od tradičného spôsobu charakteristického odovzdávaním, interpretovaním informácií študentom prezenčnou formou na vzdelávanie, ktorého cieľom je naučiť študentov správne triediť získané množstvo informácií a vhodne ich ďalšej praxi využiť.

Na mnohých vysokých školách, našu nevynímajúc, sa osvedčilo kombinované vzdelávanie (blended learning), kde sú do tradičného vzdelávania zabudované prvky elektronického s využitím nových informačných a komunikačných technológií (IKT).
Dôvodov pre aplikáciu kombinovaného vzdelávania je hneď niekoľko. Je to napríklad možnosť jednoduchšieho spôsobu získavania a distribúcie študijných materiálov pre pedagógov aj pre študentov, flexibilné zostavenie plánu vzdelávania s dôrazom na individuálne vzdelávanie, efektívna komunikácia medzi vyučujúcim a študentom a tiež medzi študentmi prostredníctvom elektronických komunikačných médií.
Napriek všetkým uvedeným dôvodom a skutočnosti, že dochádza ku zefektívneniu a zdokonaleniu vzdelávacieho procesu, sú určité oblasti vzdelávania, kde je potrebný osobný kontakt študenta a pedagóga aj preto elektronické vzdelávanie pravdepodobne nikdy úplne nenahradí tradičné vzdelávanie.

### 1.1 LMS Moodle a možnosti jeho využitia vo vysokoškolskom vzdelávaní

Pre potreby efektívnejšieho využívania moderných IKT vo vzdelávacom procese vznikli rôzne systémy na riadenie výučby, ktoré môžu byť komerčné, alebo voľne šíriteľné. Populárnym sa stalo používanie systémov pre riadenie učenia – LMS (Learning Management System), ktorých úlohou je organizovať a riadiť výučbu a kompetencie.
Ich výhodou je:

- interaktivita, pretože učebné texty obsahujú prvky, ktoré umožňujú rýchlejšie pochopiť prezentovanú problematiku
- spätná väzba a priebežné hodnotenie, ktoré umožňuje získať od študentov anonymnú spätnú väzbu pre ďalšie zdokonalenie kurzov. Priebežným hodnotením študenti získajú okamžite výsledok testu
- prístup, a tým možnosť zúčastniť sa kurzu bez ohľadu na miesto a čas, čo je výhodné napríklad zo zdravotných alebo časových dôvodov
- úspora času, pretože vzdelávanie sa môže realizovať kedykoľvek a kdekoľvek
- úspora nákladov, lebo za vzdelávaním nie je potrebné cestovať. Študijné materiály v elektronickej podobe šetria náklady na tlač týchto materiálov, šetria sa náklady na priestory a personál. (3)

## 2 ELEKTRONICKÉ VZDELÁVACIE KURZY PREDMETOV V PROSTREDÍ LMS MOODLE

V dnešnej dobe je vo vysokoškolskom vzdelávaní najviac používaným systémom na riadenie výučby systém Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Je to voľne šíriteľný softvér, ktorý využívajú mnohé vzdelávacie inštitúcie, pretože je ho možné upravovať tak, aby vyhovoval konkrétnym požiadavkám. Integruje v sebe všetky nástroje potrebné pre komplexnú správu vzdelávania. Zahŕňa v sebe pomôcku pre správu kurzov, organizáciu, správu účastníkov kurzov, komunikáciu medzi učiteľom a účastníkmi kurzu a medzi študentmi navzájom. Umožňuje zadávať úlohy, testy, dotazníky, písomné práce, ankety, komunikáciu a iné.
Používateľ sa pohybuje v prostredí internetového prehliadača a pracuje s jednotlivými hypertextovými odkazmi, pričom je určitou nevýhodou skutočnosť, že nie je presne popísaná funkcia jednotlivých modulov. Systém vyžaduje dobré zručnosti a skúsenosti pre prácu s ním ak chceme využiť všetky jeho možností.
Elektronické vzdelávacie kurzy sú kvalitatívne nový spôsob poskytovania poznatkov a zároveň nový spôsob na získavanie vedomostí. Patria k interaktívnym učebným produktom, ktoré uplatňujú presnú postupnosť krokov, vzdelávacie metódy s dôrazom na samostatné

zvládnutie učiva, zrozumiteľné a primerané aktivity na samostatné štúdium, samokontrolu, umožňujú k textu pridať sprievodný text, komentár, poznámky a tiež komunikáciu prostredníctvom fóra otázok, pripomienok a pod.
Pre tieto výhody nachádzajú elektronické vzdelávacie kurzy čoraz väčšie uplatnenie vo všetkých formách štúdia, najmä však vo vysokoškolskom vzdelávaní.
Zavádzanie e-lerningových kurzov sa v poslednej dobe v Inštitúte Aurela Stodolu v Liptovskom Mikuláši začína uplatňovať vo výučbe viacerých predmetov. Pre tvorbu kurzov v elektronickej podobe je na našom pracovisku využívaný systém pre riadenie výučby LMS Moodle. Usporiadanie jednotlivých častí elektronickej podpory štúdia predmetu vychádza z potrieb, ktoré sú pre zabezpečenie výučby požadované študijným poriadkom a súčasne sú aj vhodné pre rozvoj predmetu.
Z tohto pohľadu môžeme e-learningový kurz predmetu rozdeliť do týchto oblastí:
**Pokyny ku štúdiu** obsahujú základné informácie o predmete ako sú napríklad ciele, ktoré majú byť dosiahnuté štúdiom, časový plán štúdia a obsah jednotlivých prednášok, podmienky pre ukončenie štúdia predmetu, spôsob zverejňovania výsledkov priebežnej kontroly a kontroly štúdia. Tieto pokyny slúžia ako organizácia štúdia pre študentov aj vyučujúcich. Výhodou je, že tieto údaje sú na jednom mieste, prehľadné usporiadané a je možné nastaviť oprávnenia systému tak, aby ich mohli používať len tí študenti, ktorí sú prihlásení do daného kurzu.
**Študijné materiály** sú spravidla rozdelené do celkov, ktoré odpovedajú jednotlivým etapám vyučovania. Sú tu zaradené texty prednášok a ďalší študijný materiál v elektronickej podobe. Vzhľadom na to, že je členený do celkov, obsahujú okrem vlastných študijných materiálov aj pokyny na cvičenia a zadania laboratórnych cvičení.
**Kontrola štúdia a spätná väzba** predstavuje testovanie vedomostí, ktoré plní funkciu diagnostickú a klasifikačnú. Prostredie LMS Moodle umožňuje vytvárať on-line testy, kde je možnosť výberu rôznych typov otázok. Testy k jednotlivým kapitolám majú charakter priebežných testov, ktoré sú realizované spravidla pred cvičeniami a záverečný test, ktorý môže obsahovať otázky z cvičných, priebežných testov, alebo novovytvorené otázky. Správnosť odpovedí je automaticky vyhodnotená okamžite po ukončení testu.
Je dobré ak e-learningové kurzy predmetov ponúkajú aj iné prostriedky ako sú napríklad bonusové úlohy pre motiváciu študentov, ďalšie testy pre fixáciu a preverovanie úrovne vedomostí a tiež dotazníky ako spätná väzba na overenie úspešnosti výučby.(2)

V akademickom roku 2011/2012 a v zimnom semestri akademického roku 2012/2013 sme realizovali prieskum, cieľom ktorého bolo získať prehľad o názoroch študentov na elektronické vzdelávanie realizované na našom pracovisku. Ako najvhodnejšiu formu zberu údajov sme zvolili priamy prieskum prostredníctvom dotazníka, ktorý tvoril súbor vopred pripravených otázok. Výskum bol zameraný na študentov IAS v Liptovskom Mikuláši, konkrétne študentov tretieho ročníka bakalárskeho štúdia. Väčšina študentov bola ochotná spolupracovať a oslovení respondenti mali záujem a potrebu sa k danej téme vyjadriť. Svedčí o tom aj vysoká návratnosť vyplnených dotazníkov. Pri ich spracovaní boli použité štatistické metódy, ktoré umožňujú zovšeobecniť získané údaje a tak pomôžu odhaliť chyby, či nedostatky takto vedeného vzdelávania. Ako výskumnú skupinu sme si zvolili študentov tretieho ročníka najmä preto, lebo počas štúdia sa stretli s e-lerningovými kurzami predmetov, boli testovaní formou papierových testov a majú reálne skúsenosti aj elektronickými testami.
V prvej časti dotazníka sme pomocou 5- stupňovej škály Likertovho typu zisťovali spokojnosť študentov s elektronickým vzdelávaním formou e-learningových kurzov v prostredí LMS Moodle. Respondenti nášho výskumného šetrenia preukázali spokojnosť s takto vedenou výučbou, čo bolo zistené z ich odpovedí, kde prevažovalo hodnotenie 2, čo znamená „veľmi dobre“, „páči sa mi“, „som spokojný“. Taktiež na nasledujúcu otázku, či by

odporučili tento systém vzdelávania aj pre iné technické predmety bola prevaha odpovedí typu „určite áno“ a“ asi áno“. Záporný postoj sa v odpovediach vôbec nevyskytol.
Na základe odpovedí v druhej časti dotazníka, kde sme sa pýtali na ich názor na výhody a nevýhody elektronického vzdelávania si opäť väčšina dotazovaných študentov myslí, že e-learningový systém vzdelávania má svoje nesporné výhody (uvádzali že šetrí čas, je pohodlnejší, výhoda získavania informácií v ľubovoľnom čase), ale uvádzali taktiež nevýhody, medzi ktoré zaradili najmä neosobnosť a absenciu ľudského kontaktu.
Vieme, že realizovaný dotazníkový prieskum tvorila pomerne malá skupina respondentov, ale v prieskume chceme pokračovať aj v nasledujúcom období so študentmi nižších ročníkov tak, aby sme získali čo najkomplexnejší obraz o názoroch a postojoch našich študentov na takto realizovanú formu vzdelávania.

# ZÁVER

Nových formy vo vzdelávaní a využitie moderných IKT prináša pedagogickému procesu na vysokých školách nové dimenzie. Súvisí to s požiadavkou tejto doby, ktorou je kvalita a obsah vzdelávania v závislosti na efektívnom využití času, ktorý bol vymedzený pre jednotlivé fázy vyučovacieho procesu. Potrebu zavádzania a využívania týchto technológií si uvedomujú nielen študenti, ktorí disponujú dobrými zručnosťami v oblasti výpočtovej techniky, ale aj pedagógovia, ktorým uľahčujú ich prácu. Elektronická podpora tradičného vzdelávania zásadne mení doterajší pohľad na vzdelávanie, na to, ako má vyzerať a s akými prostriedkami je možné dosiahnuť vytýčené ciele.

Napriek všetkým uvedeným výhodám však nesmieme zabúdať na to, že ani tie najmodernejšie a najlepšie technológie nevyriešia problémy spojené s kvalitou štúdia, aktivitou študentov, ich samostatnosťou a presvedčením niečo dosiahnuť.

**Použitá literatura**


1. KOVÁČIKOVÁ, M., FABUŠ, J. *Nové technológie vo vzdelávaní*. In: Alternatívní metody výuky 2011. Zborník z konferencie. Praha, 2011. ISBN 978-80-7435-104-4.
2. ORSZÁGHOVÁ, D.: *Uplatnenie LMS Moodle v štúdiu matematiky*. In: UNINFOS 2011. Zborník z konferencie. Prešov, 2011. ISBN 978-80-555-0411-7.
3. POMFFYOVÁ,M.: *E-learning súčasný stav a perspektívy využívania technológií*. In: eFocus 2/2009.


**Kontaktné údaje**


Ing. Mária Pálušová, PhD.
Inštitút Aurela Stodolu
Elektrotechnická fakulta
Žilinská univerzita
kpt. J. Nálepku 1390
031 01 Liptovský Mikuláš,
Slovenská Republika
Tel: 042 513 1752
Email: palusova@lm.uniza.sk

# UTVÁRANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

# FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES AT CHILDREN'S SCHOOL CLUB

*Janette Gubricová*

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá problematikou utvárania sociálnych kompetencií v prostredí školského klubu detí. Načrtáva proces sociálneho učenia, vymedzuje sociálne zručnosti utvárané v prostredí klubu detí a popisuje proces ich utvárania. Následne prezentuje názory a postrehy vychovávateliek na uvedenú problematiku.

***Kľúčové slová:*** *sociálne kompetencie, školský klub detí, vychovávateľka*

**Abstract**

The contribution deals with formation of social competencies at Children's School Club. It analyses the theme of social competencies, determines their formation at CHSC and describes the process of their creation. Thereafter, the contribution presents the attitudes and insights of educators to the presented topic.

***Key words:*** *Social skills, Children's School Club, preceptress*

## 1 ÚVOD

Vývin človeka závisí od pôsobenia viacerých faktorov sociokultúrneho charakteru. Jedným z významných medzníkov ovplyvňujúcich proces sociálneho učenia v živote dieťaťa je vstup do školského prostredia. Skúsenosti, ktoré dieťa získava v školskom prostredí a požiadavky, s ktorými sa musí vyrovnať, predstavujú stimul určitých sociálnych kompetencií a osobnostných vlastností (Vágnerová, 2001). V procese sociálneho učenia dochádza k osvojovaniu spôsobov správania a konania tak, aby zodpovedali určitej sociálnej situácií. Produktom sociálneho učenia sú predovšetkým sociálne role, ale tiež, napr. postoje, hodnoty, ideály a pod. (Rězáč, 1998).

Jednu z významných skupín, ktorá podporuje proces socializácie a proces sociálneho učenia, predstavuje aj školský klub detí (ďalej iba klub detí). Jeho pôsobenie by sme mohli začleniť do oblasti sekundárnej socializácie [1]. Klub detí predstavuje jeden z typov školských výchovno-vzdelávacích zariadení, ktorý zabezpečuje pre školopovinné deti nenáročnú záujmovú činnosť zameranú na prípravu na vyučovanie a na uspokojovanie a rozvíjanie záujmov žiakov v čase mimo vyučovania. Svojim výchovným pôsobením sa významne podieľa na formovaní a výchove osobností žiakov mladšieho školského veku.

Cieľom nášho príspevku je popísať problematiku sociálneho učenia v školskom klube detí, vymedziť základné sociálne kompetencie sledované v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu a popísať názory a postrehy vychovávateľov na uvedenú problematiku v praxi klubov detí.

[1] Čáp (1996) vymedzuje dva druhy socializácie: primárna socializácia (rodina), sekundárna socializácia (škola).

## 2 SOCIÁLNE UČENIE V PROSTREDÍ KLUBU DETÍ

Klube detí plní viacero funkcií. Kratochvílová (2004) vymedzuje následné:

- zdravotno-hygienická funkcia, ktorá predstavuje kompenzáciu študijného zaťaženia žiakov z vyučovania;
- sebarealizačná funkcia predstavujúca aktívny prístup k uspokojovaniu svojich potrieb a rozvíjaniu záujmov, predispozícií, nadania, tvorivosti žiakov;
- formatívno-výchovná funkcia vyjadrujúca možnosti vplyvu činnosti vykonávaných vo voľnom čase na formovanie osobnosti;
- preventívna funkcia, ktorá poukazuje na skutočnosť, že voľný čas predstavuje ponuku na hodnotné strávenie voľného času prostredníctvom záujmovej činnosti, hier, oddychovo a rekreačne ladených aktivít za účelom ochrany pred konzumným spôsobom života, negatívnym trávením voľného času a prevencie rôznych sociálno-patologických javov.
- socializačná funkcia - kluby vytvárajú podmienky pre získavanie skúseností s nadväzovaním rovesníckych a ďalších sociálnych kontaktov a vzťahov pri vykonávaní (prípadne absolvovaní) rôznych voľnočasových aktivít, ale aj v rozvíjaní rôznych sociálnych kompetencii žiakov. Socializačná funkcia má osobitný význam aj pri inkluzívnej výchove v klube detí, ktorú bližšie popisuje Lohynová (2010).

Kluby predstavujú malé sociálne skupiny. Nákonečný (2009) uvádza, že osoby tvoriace malé sociálne skupiny sa navzájom poznajú, komunikujú medzi sebou a sú, formálne alebo neformálne, integrované spoločným cieľom. Základnou funkciou malých skupín je umožnenie uspokojovania ich sociálnych potrieb. Členstvo v pracovných skupinách je prirodzenou životnou situáciou. Proces socializácie znamená celoživotný vývin človeka. V uvedenom procese nejde o pasívne včleňovanie človeka do spoločnosti, alebo jednostranné ovplyvňovanie človeka prostredím, ale o tvorivý proces, na ktorom sa človek sám aktívne podieľa (Matějček, 1992, In. Vágnerová, 2001).

Fungovanie sociálnej skupiny žiakov v prostredí klubu umožňuje žiakom získavať nové skúsenosti. Pre úspešné začlenenie sa do kolektívu je potrebné osvojiť si modely spávania a konania, ktoré uvedená skupina vyžaduje. Špecifikom uvedenej skupiny je fakt, že na rozdiel od školy, v klube nie je dôležitý školský výkon, ale kvalita jeho vzťahov k rovesníkom (Mezera, In. Hájek, B. a kol., 2003). Kluby tak žiakom poskytujú priestor pre vyskúšanie si fungovania v rámci skupiny. Žiaci majú príležitosť pozorovať správanie sa členov skupiny, oboznámiť sa s jej štruktúrou, normami a pravidlami, ako aj s nájdením si vlastného miesta v nej. Uvedené skúsenosti im tak pomôžu v pochopení fungovania skupiny i celej spoločnosti. Ako významný prvok v procese utvárania sociálnych kompetencií sa javí vhodná klíma, ktorá môže v danom procese významne napomôcť (bližšie pozri Geršicová, 2008).

## 3 UTVÁRANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V KLUBE DETÍ

Utváranie sociálnych kompetencií ma význam nielen z hľadiska formovania osobností dieťaťa ale aj z hľadiska prevencie voči nežiaducim prejavom správania. V súčasnej škole sa pomerne často stretávame s rôznymi výchovnými problémami žiakov. Už v útlom veku sa u žiakov prejavujú rôzne formy deštruktívneho, agresívneho správania a šikanovania, porovnaj Udatná, Šatrová (2009), Adamík Šimegová (2009), Kováčová (2009) a i. Učitelia a vychovávatelia sú tak nútení riešiť vzniknuté situácie a konflikty, pričom, ako poukazuje Mezera (In. Hájek, Pávková, 2003), tento čas sa dal využiť oveľa efektívnejšie, keby žiaci

boli systematicky vedení k tomu, ako týmto konfliktom predchádzať a ako ich riešiť efektívnym a sociálne prijateľným spôsobom.
Jedným zo spôsobov je aj podpora sociálnych kompetencií v rámci činnosti klubu detí. Mezera (2003, s. 86, In. Hájek, B. a kol., 2003) vymedzuje sociálne kompetencie, ktoré by si žiaci v klube detí mali osvojiť:

- schopnosť vyjadriť svoje názory, ktoré sú odlišné od názorov iných,
- schopnosť požiadať o každú láskavosť,
- schopnosť nadviazať rozhovor s inými vrstovníkmi alebo dospelými,
- schopnosť odmietnuť návrh, s ktorým dieťa nesúhlasí,
- schopnosť zavolať iného žiaka k nejakej činnosti, hre,
- schopnosť pochváliť druhého,
- schopnosť prijať pochvalu,
- schopnosť požiadať vo svojom okolí niekoho o pomoc pri riešení problému,
- schopnosť odolávať vrstovníkom, ktorí od neho požadujú, aby sa správal nevhodným spôsobom.

V procese utvárania sociálnych kompetencií sa v literatúre môžeme stretnúť s rôznymi formami ich nácviku. Utváranie sociálnych kompetencií môže mať rôzne podoby:

- Modelové sociálne situácie (modelovanie) - ide o učenie napodobňovaním, ktoré môže prebiehať formou odpozorovaného učenia (napodobňovanie v obliekaní, v reči alebo v iných prejavoch správania – napr. slang) alebo formou zástupného učenia, pri ktorom deti pozorujú, že určitý vzorec správania sa niekoho iného, kto je za svoje správanie odmeňovaný, prípadne trestaný. K veľmi efektívnemu učeniu dôjde vtedy, ak žiak posudzujúci modelovú situáciu je inštruovaný, aby napodobňoval model vo zvolenej situácií (1), modelová postava sa mu páči (2), modelovú situáciu sám hodnotí ako významnú (3) a dochádza k odmeňovaniu za určitý typ správania, ktoré práve napodobňuje.

- Hranie rolí - predstavuje formu sociálneho učenia, ktorá od žiaka očakáva, aby prevzal určitú rolu (aby sa správal určitým spôsobom), ktorá mu nie je vlastná, prípadne, ak mu je rola vlastná, aby ju hral v inom prostredí. Cieľom hrania rolí je pomôcť deťom zmeniť ich správanie alebo ich postoje.

- Spätná väzba - poskytuje deťom korektívnu skúsenosť (spätnú väzbu) o tom, ako sa správalo v rôznych problémových situáciách. Môže mať niekoľko foriem: materiálne formy posilnenia (jedlo, peniaze), sociálne formy posilnenia (sympatie, dôvera a súhlas ostatných), sebaposilnenie (pozitívne hodnotenie vlastného správania).

- Prenos sociálnych kompetencií do každodenného správania žiakov. Okrem nácviku sociálnych kompetencií je dôležité, aby žiaci vedeli aj tieto zručnosti používať v reálnom živote. Prenos novo osvojených sociálnych kompetencií môže byť uľahčený prostredníctvom: repertoáru sociálnych hier zameraných na určitú oblasť sociálneho správania, vhodného prostredia školského klubu detí, systému hodnotenia žiakov, systematického vedenia kolektívu žiakov, ktorí klub detí pravidelne navštevujú. (Mezera, In. Hájek, B. a kol., 2003)

V literatúre sa môžeme stretnúť aj s ďalšími formami sociálneho učenia, napr. učenie vplyvom poučovania, učenie priamym vedením. (Šútovec, 1994), učenie identifikáciou (Kováliková, 1983) a i.

Ako sa proces utvárania sociálnych kompetencií realizuje v praxi? Ktorým zo sociálnych kompetencií venujú vychovávatelia najväčšiu pozornosť? Aké aktivity používajú pri ich utváraní a nácviku? Majú o ne žiaci záujem? V ktorých činnostiach nachádzajú priestor pre

ich utváranie a formovanie? Ktoré zo sociálnych kompetencií majú podľa nich žiaci najlepšie osvojené a s osvojením ktorých majú problémy? S akými problémami sa vychovávatelia najčastejšie stretávajú pri ich osvojovaní?

### 3.1 Pohľad vychovávateľov na proces utvárania sociálnych kompetencií v klube detí

Na zistenie stavu utvárania sociálnych kompetencií v praxi sme zrealizovali prieskum. Dotazníkom sme oslovili 70 respondentov (vychovávateľov), ktorí pracujú v klube detí. Vychovávatelia boli vybraní dostupným výberom. V skupine respondentov prevládali vychovávatelia z Bratislavského a Trnavského kraja.

Ako uvádzajú výsledky prieskumu vychovávatelia považujú problematiku utvárania sociálnych kompetencií v klube detí za dôležitú. Až 100% opýtaných uviedlo, že sa vo svojej bežnej praxi venuje utváraniu a rozvíjaniu sociálnych kompetencií.

Na otázku, ktorým z uvedených sociálnych kompetencií venujú najväčšiu pozornosť, mali respondenti možnosť vybrať si viacero možností. Pri ich koncipovaní sme prevzali vymedzenie od Mezeru (In. Hájek, Pávková a kol., 2003), nakoľko sa nám uvedené kompetencie javili ako najoptimálnejšie pre prácu v klube detí. Respondentom sme ponúkli aj možnosť doplniť ďalšie kompetencie, ktorým venujú pozornosť vo svojom oddelení. Uvedenú možnosť viacerí respondenti aj využili.

Tabuľka č. 1: Prehľad sociálnych kompetencií, ktorým vychovávatelia v klube detí venujú najviac pozornosti

| **DRUHY SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ** | $n_i$ | $f_i$ |
|---|---|---|
| Schopnosť pochváliť druhého | 60 | 85,71 |
| Schopnosť vyjadrovania odlišného názoru, než aký je zastavaný rovesníkmi, rodičmi alebo učiteľmi | 26 | 37,14 |
| Schopnosť požiadať o akúkoľvek láskavosť v sociálnom okolí | 40 | 57,14 |
| Schopnosť začať rozhovor s druhým spolužiakom alebo dospelým | 36 | 51,42 |
| Schopnosť odmietnuť návrh, s ktorým dieťa nesúhlasí, odolať tlaku rovesníkov správať sa nevhodným spôsobom | 46 | 65,71 |
| Schopnosť prijať pochvalu | 40 | 57,14 |
| Schopnosť požiadať o pomoc pri riešení určitého problému | 60 | 85,71 |
| Schopnosť pozvať rovesníka k účasti na nejakej činnosti alebo hre | 50 | 71,43 |

Legenda:
$n_i$ - relatívna početnosť
$f_i$ - absolútna počestnosť

Ako vyplýva z tabuľky č. 1, respondenti uvádzali pomerne vysoké percento pozornosti takmer pri každej z ponúknutých sociálnych kompetencií. Najväčšiu pozornosť sme zaznamenali pri kompetencií schopnosť pochváliť druhého a pri rozvíjaní schopnosti požiadať o pomoc pri riešení určitého problému, ktoré až 85,71% opýtaných považuje za najdôležitejšie pre žiakov mladšieho školského veku. Najmenej pozornosti (37,14%) venovali respondenti utváraniu kompetencie schopnosť vyjadrovania odlišného názoru, než aký je zastavaný rovesníkmi, rodičmi alebo učiteľmi. Ako ďalšie zo sociálnych kompetencií, ktorým vo svojej práci venujú pozornosť respondenti uvideli:

- schopnosť pracovať v tíme,
- schopnosť rešpektovať názor iného,
- schopnosť vedieť prijať prehru,
- schopnosť vyjadriť vlastnú myšlienku, vlastný názor, vlastný postoj.

V ďalšej časti prieskumu sme sa zamerali na zistenie aktivít (foriem), ktoré vychovávatelia využívajú v procese utvárania sociálnych kompetencií. Respondenti uvádzali následné aktivity: hra (vo všeobecnosti), rozhovor, hranie rolí, improvizácie, spoločenské hry, hry zamerané na riešenie problémov, aktivity z prosociálnej výchovy, komunikačné kruhy, didaktické hry, modelové situácie a didaktické hry.

Na otázku, či majú deti záujem o aktivity zamerané na rozvíjanie sociálnych kompetencií sme sa stretli s rôznym typom odpovedí. Väčšina respondentov (71,43%) uviedla, že deti majú záujem o uvedené aktivity, najmä ak majú formu hry. Viacerí respondenti uviedli zaujímavý postreh, že o aktivity zamerané na rozvoj sociálnych kompetencií majú v menšej miere záujem práve respondenti, ktorí majú s danou kompetenciou problém.

Vzhľadom na charakter činnosti v klube detí sme predpokladali, že respondenti zaraďujú uvedené aktivity v priebehu celého pobytu žiaka. V odpovediach respondentov sme zaznamenali výskyt všetkých činnosti režimu dňa. Ako najčastejšie sa vyskytovali záujmové činnosti (predovšetkým spoločensko-vedná oblasť), oddychové činnosti a rekreačné činnosti. Avšak medzi odpoveďami respondentov sa vyskytli aj príprava na vyučovanie, spoločensky prospešné činnosti a obed. Respondenti uvádzali aj skúsenosť, že v niektorých prípadoch sa im pri utváraní jednotlivých sociálnych kompetencii osvedčili skupinové a hromadné formy, avšak za účinný považujú aj individuálny prístup spojený s vysvetľovaním, presviedčaním a argumentáciou.

V ďalšej časti prieskumu sme sa pýtali vychovávateľov na názor, ktoré z uvedených kompetencii majú žiaci najlepšie osvojené a s osvojením ktorých zručností majú žiaci problém. Získané údaje uvádzame v tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2: Názory vychovávateľov na najlepšie a najmenej osvojené sociálne kompetencii v klube detí

| DRUHY SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ | Najlepšie osvojené kompetencie | | Najmenej osvojené kompetencie | |
|---|---|---|---|---|
| | $n_i$ | $f_i$ | $n_i$ | $f_i$ |
| Schopnosť pochváliť druhého | 28 | 40,00 | 40 | 57,14 |
| Schopnosť vyjadrovania odlišného názoru, než aký je zastavaný rovesníkmi, rodičmi alebo učiteľmi | 24 | 34,29 | 38 | 54,28 |
| Schopnosť požiadať o akúkoľvek láskavosť v sociálnom okolí | 36 | 51,42 | 26 | 37,14 |
| Schopnosť začať rozhovor s druhým spolužiakom alebo dospelým | 54 | **77,15** | 8 | 11,42 |
| Schopnosť odmietnuť návrh, s ktorým dieťa nesúhlasí, odolať tlaku rovesníkov správať sa nevhodným spôsobom | 9 | 12,86 | 54 | **77,14** |
| Schopnosť prijať pochvalu | 56 | **80,00** | 8 | 11,42 |
| Schopnosť požiadať o pomoc pri riešení určitého problému | 34 | 48,57 | 32 | 45,71 |
| Schopnosť pozvať rovesníka k účasti na nejakej činnosti alebo hre | 60 | **85,71** | 7 | 10,00 |

Legenda:
$n_i$ - relatívna početnosť
$f_i$ - absolútna početnosť

Ako vyplýva z tabuľky č. 2, respondenti hodnotili ako najlepšie osvojenú - 85,71% schopnosť pozvať rovesníka k účasti na nejakej činnosti alebo hre, 80,00% schopnosť prijať pochvalu a 77,15% schopnosť začať rozhovor s druhým spolužiakom alebo dospelým.
K najmenej osvojeným kompetenciám respondenti priradili v 77,14% prípadoch schopnosť odmietnuť návrh, s ktorým dieťa nesúhlasí a schopnosť odolať tlaku rovesníkov správať sa nevhodným spôsobom a v 57,14% prípadoch respondenti uvádzali schopnosť pochváliť druhého. Je zaujímavé, že až taký vysoký počet respondentov uviedlo ako málo osvojenú schopnosť pochváliť druhého, napriek skutočnosti, ktorá nám vyplynula z tabuľky č. 1, kde respondenti vyznačili práve uvedenú schopnosť ako kompetenciu, ktorej venujú najviac pozornosti.

Ako najčastejšie problémy, s ktorými sa respondenti stretávajú pri utváraní a osvojovaní sociálnych kompetencií, respondenti uviedli viacero príkladov odpovedí, na základe ktorých sme vytvorili následné kategórie odpovedí:

- nezáujem o ostatných spolužiakov, egocentrizmus,
- nerešpektovanie iných (vychovávateľ, spolužiak),
- neschopnosť prijať nesúhlas, kritiku,
- sebaľútosť,
- hanblivosť,
- strach, strach z reakcie okolia,
- neschopnosť zaujať postoj, nemajú vlastný názor,
- nedostatočné komunikačné schopnosti (neschopnosť aktívne počúvať, neschopnosť vyjadriť vlastný názor, postoj, neschopnosť pýtať sa).

Podobné nedostatky môžeme identifikovať aj u Popelkovej (1997-98) ktorá uvádza, že v škole sa možno stretnúť u žiakov s dvomi skupinami nedostatkov pri osvojovaní sociálnych kompetencii. Môžeme prísť do kontaktu so žiakmi, ktorí nemajú osvojené požadované sociálne kompetencie na to, aby sa v novej situácii správali adekvátne. Napríklad ak žiak nevie, ako sa má pripojiť k deťom, ktoré sa hrajú hru, nevie, čo má povedať, ako to povedať, čo má urobiť. Žiaci však môžu mať aj nedostatky v sebakontrole, napríklad ak si žiak neosvojil určité sociálne kompetencie z dôvodu prítomnosti negatívnych emócií ako je strach, úzkosť, fóbie. Môžeme sa stretnúť so žiakmi, ktorí kompetencie majú osvojené, ale nevedia ich používať z dôvodu nízkej motivácie alebo pre nedostatok príležitostí sa takto správať. Ďalšou skupinou sú žiaci, ktorí si osvojili sociálne kompetencie, ale používajú ich zriedkavo a nepravidelne z dôvodu strachu, úzkosti.

## 4 ZÁVER

Sociálne kompetencie majú významný vplyv na včlenenie sa a fungovanie človeka v spoločnosti. Sú významným činiteľom aj v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. Významné miesto v procese ich utvárania má vychovávateľ. Práve on predstavuje stimulátora rozvoja jednotlivých kompetencií prostredníctvom vhodne volených aktivít. Je preto dôležité, aby ich poznal a pri ich stimulácií volil vhodné formy a prostriedky.

## Použitá literatúra


1. ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. *Aktuálny pohľad na šikanovanie v prostredí slovenskej základnej školy.* In. PHILIPPOVÁ, L., - JANOŠOVÁ, P., eds. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém.* Praha: Triboun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-857-8.
2. ČAP, J., MAREŠ, J. *Psychológia pre učiteľa*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
3. HÁJEK, B. – PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.
4. GERŠICOVÁ, Z. *Sociálna klíma triedy na prvom stupni ZŠ ako sociálny aspekt výchovy v škole*. In. DANĚK, J. ed. *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: UCM, 2008. ISBN 978-80-8105-007-7.
5. KOVÁČOVÁ, B. *Agresor a jeho „pôsobenie" v triede prostredníctvom metódy videotréningu komunikácie.* In. PHILIPPOVÁ, L., - JANOŠOVÁ, P., eds. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém.* Praha: Triboun EU, 2009. ISBN : 978-80-7399-857-8.
6. KOVÁLIKOVÁ, V. *Sociálna psychológia pre stredné školy.* Bratislava: SPN, 1984. KRATOCHVÍLOVÁ, M. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: UK, 2004. ISBN 80-223-1930. ISBN 80-223-1930-9.
7. LOHYNOVÁ, N. *Výchova dítěte s postižením, narušením, ohrožením ve volnem čase.* In. Lechta a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.
8. MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [on-line]. [cit. 2010-01-22]. Dostupné na internete: ttp://www.minedu.sk/data/ USERDATA/Legislativa/Zakony/ 2008_245.pdf
9. MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. VYHLÁŠKA MŠ SR o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času,

školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe [on-line]. [cit. 2010-01-22]. Dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasky/306_2009.pdf
10. NÁKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie.* Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
11. POPELKOVÁ, M. *Aplikácia metód zameraných na rozvoj sociálnych spôsobilostí a zručností v podmienkach školy.* In. Naša škola, 1997-98. ISSN 7335-2733.
12. RĚZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
13. ŠÚTOVEC, J. *Psychológia a pedagogika*. Martin: Osveta, 1994. ISBN 80-217–0575-2.
14. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
15. UDATNÁ, J., – ŠATROVÁ, I. *Minimalizace šikany.*. In. PHILIPPOVÁ, L., - JANOŠOVÁ, P., eds. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém.* Praha: Triboun EU, 2009. ISBN : 978-80-7399-857-8.
16. VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole anebo zásady přimého jednáni mezi dětmi, rodiči a učiteli.* Jihlava: H&H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.
17. VAGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociálni psychologie žáka základní školy.* Praha: UK, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

**Kontaktní údaje**

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.
Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Priemyselná 4, 917 00 Trnava
E-mail: jgubrico@truni.sk

# PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ

# EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

# TVORIVOSŤ V EDUKAČNEJ ČINNOSTI UČITEĽA

# CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

*Zdenka Uherová*

**Abstrakt**

Ťažiskom súčasnej školy by nemalo byť odovzdávanie hotových overených poznatkov, ale taká forma výučby, ktorá je založená na aktivizujúcich metódach, rešpektovaní individuálnych osobitostí žiaka/študenta a preberaní jeho zodpovednosti za učenie. Škola by sa mala podieľať na rozvíjaní tvorivosti. Záleží však na samotnom učiteľovi, ako tieto výzvy uplatní v praxi.

***Klíčová slova:*** *súčasná škola, učiteľ, žiak/študent, tvorivosť*

**Abstract**

In the centre of a contemporary school should not be the conveying of an absolute verified knowledge, but such a form of education which is based on activating methods, on the respect for individual character of the pupil/student and on undertaking responsibility on his/her side. School should participate in creativity development. However, it depends on the teacher, how he/she applies these challenges in his/her profession.

***Key words:*** *contemporary school, teacher, pupil/student, creativity*

## 1 VYMEDZENIE POJMU TVORIVOSŤ

V minulosti sa tvorivosť spájala s oblasťami umenia, vedy alebo techniky, kedy bola miera originality relatívne zrejmá a presvedčujúca. Pojem tvorivosť má viacero definícií. Všeobecne sa tvorivosť chápe ako schopnosť objavovať niečo nové, ale súčasne zmysluplné a prospešné (Maňák, 1996, s. 18).

Tvorivosť je duševná schopnosť vychádzajúca z poznávacích i motivačných procesov, kde zohráva dôležitú rolu tiež inšpirácia, fantázia, intuícia. Prejavuje sa hľadaním takých riešení, ktoré sú nielen správne, ale súčasne nové, nezvyklé, nečakané (Průcha a kol., 2003).

Podľa Lazanovej (1997, s. 64) tvorivosť človeka je mnohorozmerný fenomén, ktorým operuje psychológia, pedagogika a andragogika, filozofia, estetika a ďalšie vedné disciplíny. Tvorivosť charakterizuje produkcia nových, neobvyklých, ale prijateľných a užitočných riešení, myšlienok, postupov.

O tvorivosti sa niekedy hovorí ako o zdedenom talente, dare alebo prirodzenej vlastnosti všetkých ľudí (Smékal, 1996). Podľa uvedeného autora je potrebné rozlišovať medzi špecifickou a nešpecifickou tvorivosťou. Hlavným znakom nešpecifickej tvorivosti je pohotovosť vylaďovať osobnosť k riešeniu problémov a nie iba zameriavanie sa na vyriešenie závažného problému. E. de Bono (1992, in Smékal, 1996, s.12) hovorí v tejto súvislosti o tzv. „všednej“ tvorivosti. Špecifická tvorivosť sa delí podľa oblastí, kde ju možno uplatňovať, na: vedeckú, umeleckú, (ďalej sa člení podľa jednotlivých umeleckých smerov), technickú (nastáva ďalšie delenie podľa technických odborov), organizačnú/manažérsku, sociálnu. Cieľom špecifickej tvorivosti je podávať tvorivé výkony v príslušných oblastiach, t.j. dosahovať výsledky, ktoré sa vyznačujú novosťou (originalitou) a pritom aj aktuálnou alebo potencionálnou použiteľnosťou alebo využiteľnosťou.

### 1.1 Tvorivosť v procese edukácie

V súčasnom psychologickom a pedagogickom chápaní tvorivosti dominuje pojatie, podľa ktorého je tvorivosť nástrojom sebarealizácie osobnosti a výsostného naplnenia zmyslu života. V intenciách tohto ponímania je potom rozvoj tvorivosti právom považovaný za jednu z najaktuálnejších a najdôležitejších otázok pedagogickej teórie. Vyvrcholením výchovného procesu sa tak stáva tvorivá osobnosť dieťaťa (Spousta, 1997, s. 76).
Vo vzťahu ku škole tvorivosť možno definovať ako dispozíciu k činnosti v problémovej situácii, ktorá nemá známe riešenie alebo kde rutinné (zaužívané) riešenie nemožno použiť. Riešiteľ však vie a má potrebu identifikovať problém alebo viacero problémov, vie systematicky hľadať možné cesty riešenia a má návyk ich systematicky skúšať alebo voliť ten postup, ktorý vyhodnotil ako najvhodnejší pre daný problém a dané podmienky (Smékal, 1996, s. 8).
Ako uvádzajú Dargová, Čonková (2002) tvorivosť je prirodzenou vrodenou vnútornou silou, ako z práce - povinnosti urobiť prácu - potrebu, záľubu. V takomto chápaní poskytuje tvorivosť emocionálny zážitok, relaxáciu, pocit spokojnosti. Z toho musí vychádzať a o to sa musí opierať dnešná škola.
Tvorivosť v procese edukácie predstavuje funkčný didaktický prostriedok formatívneho výchovného pôsobenia na žiaka. Ako prostriedok humanizácie tvorí základný činnostný princíp socializácie, sebautvárania a formovania osobnosti žiaka. Podieľa sa významnou mierou na rozvíjaní kognitívnych, ale i emocionálnych a esteticko - mravných stránok osobnosti žiakov, ktoré prostredníctvom tvorivých aktivít poľudšťuje (Lokšová, Lokša, 2001, s. 127).

# 2 TVORIVÝ UČITEĽ V PROCESE EDUKÁCIE

Ak chceme napredovať s dobou, nestačí žiakom sprostredkúvať už hotové poznatky, zručnosti a spôsoby riešenia problémov, ktoré sú základom ich vzdelania. Je dôležité rozvíjať predovšetkým ich schopnosti, fantáziu, využívať osvojené poznatky originálnym, kreatívnym spôsobom, aplikovať ich v rozličných situáciách a snažiť sa predovšetkým o rozvíjanie schopnosti samostatne, aktívne a nápadito myslieť. Učiteľ môže svojou osobnosťou, kreatívnymi schopnosťami a prístupom zmeniť tradičné vyučovanie na vyučovanie tvorivé, nápadité, s uvoľnenou atmosférou, priateľskými vzťahmi a aktívnou kooperáciou. Učiteľ dokáže svojím tvorivým prístupom, pripraviť študenta na to, aby bol schopný pohotovo sa prispôsobovať novým zmenám v procese edukácie i v bežnom živote (Cinová, 2007).
Szobiová (2004) konštatuje, že tvorivé vyučovanie vyžaduje od učiteľa, aby uprednostnil také úlohy, ktoré žiakom umožnia voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami, využívať ich v nových kontextoch a pri riešení nových problémov. Učebné úlohy majú žiakov motivovať a okrem poznatkov by mali obsahovať aj formatívne prvky podnecujúce hodnotiace a tvorivé myslenie.
Ak má učiteľ viesť žiakov k tvorivosti, musí byť sám tvorivou osobnosťou. Znamená to, že by mal byť otvorený a citlivý k druhým, mal by sa vyznačovať toleranciou k odlišným názorom, ale súčasne by mal byť náročný a vytrvalý pri sledovaní problémov a realizácii nápadov. Od tvorivej osobnosti sa očakáva zvedavosť, samostatnosť, silná motivovanosť, ale tiež smelosť a odvaha v myslení, oslobodenie od egoizmu, od konfliktov a stresov, pretože tvorivosť vyžaduje slobodu aj vo vnútornom - duševnom svete človeka. U učiteľa sa naviac predpokladá, že sa dokáže stotožniť s objektom záujmu a že zvládne umenie dialógu a diskusie v skupine (Maňák, 1996, s. 21).

Pre rozvoj tvorivosti žiakov je potrebný nedirektívny, kooperujúci, ale súčasne náročný štýl práce učiteľa. Takýto štýl práce je typický pre humanistického učiteľa, ktorého Kosová (1996, s. 53-54) charakterizuje takto:
1. Toleruje: city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti žiakov, svojský štýl učenia (učebné štýly), správania a konania žiaka, iné názory, než sú jeho vlastné, diskusiu o problémoch, chyby a omyly žiaka, fakt, že nie je pre všetkých žiakov ideálnym učiteľom a je stotožnený aj s tým, aby ho žiak prerástol.
2. Podporuje: samostatné myslenie a konanie žiaka, vyhľadávanie problémov a informácií, mnohorakosť riešenia a netradičné riešenie problémov, pozitívny vzťah žiaka k učeniu, pozitívne neformálne vzťahy detí k nemu a medzi sebou, spoluprácu medzi žiakmi a rozumnú súťaživosť, potrebu žiaka po sebazdokonaľovaní.
3. Vyžaduje: aktívnu, uvedomelú disciplínu a zodpovednosť, vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie žiaka, aby žiak pochopil podstatu svojej činnosti, aby žiak poznával seba, príčiny svojich chýb a nedostatkov, prednosti vlastné i svojich spolužiakov.
4. Očakáva a tvorí podmienky pre: úspech každého žiaka, zvedavosť a otázky žiakov, diskusiu a otvorenú komunikáciu, podnetné nápady a kritiku.
5. Odmieta: slepú poslušnosť a vynútenú aktivitu, atmosféru strachu a napätia, spokojnosť s priemernosťou, zosmiešňovanie a škatuľkovanie žiakov, nesamostatnosť a konanie iba na výzvu a názor, že všetko má byť jednoznačné a pod.
Solárová (1996, s. 47) sa domnieva, že pokiaľ je učiteľ vo svojej práci tvorivý, istotne nebude od svojich žiakov vyžadovať iba reprodukciu získaných informácií, ale sám povedie žiakov ku samostatnej a tvorivej činnosti. Vzťah „tvorivý učiteľ - tvorivý žiak“ vzniká v okamihu, keď si učiteľ uvedomí, že mnohí žiaci sú iní ako on a tiež sa navzájom od seba odlišujú. Tu nastupuje pedagogická tvorivosť - citlivý prístup ku triede, výber vhodných metód a foriem výuky.
Zelina, Zelinová (1990) upozorňujú učiteľov na skutočnosť, že hoci inteligentnejší žiaci môžu byť viac tvoriví ako menej inteligentní, môže platiť aj to, že aj žiak menej inteligentný je tvorivý a žiak veľmi inteligentný nemusí byť tvorivý. Táto skutočnosť znamená, že tvorivosť je potrebné rozvíjať u všetkých žiakov. Tvorivý potenciál žiakov môže byť veľmi veľký, ale ak nemá podmienky, aby sa prejavil, ostáva len možnosťou a neprináša nič nové, užitočné ani objavné.
V školskom prostredí sa pod rozvojom tvorivosti chápe predovšetkým formatívny vplyv na žiaka, jeho vnútorný rozvoj, rozvoj jeho „dispozícií“, predpokladov na tvorivú činnosť. Tvorivý potenciál predstavuje súhrn vedomostí, zručností, schopností, motivácie, osobnostných vlastností, vrátane morálnych, ktoré sa vo vzájomnej súhre angažujú v tvorivom procese (Jurčová, In Klindová, 1990, s. 27).
Ako uvádza Šťáva (1997, s. 102) tvorivosť ľudí podporuje tvorivé riadenie, ktoré by si učiteľ mal osvojiť. Tvorivý štýl riadenia sa prejavuje tým, že učiteľ kladie dôraz na ciele, decentralizuje moc, prejavuje ochotu zavádzať inovácie a taktiež podporuje odvahu, otvorenosť, voľnosť, kritičnosť, dôveru, samostatnosť a tvorivú aktivitu.
Podľa Smékala (1996, s.13) v predstavách mnohých učiteľov je idea uplatnenia tvorivosti spätá s pocitom, že sa jedná o nadanie, ktoré nemajú alebo sa jedná o námahu spojenú s rozvíjaním nových pedagogických zručností, na čo im neostáva čas a ani energia.
Linhart (In Solárová, 1996) zdôrazňuje, že tvorivý učiteľ musí mať na mysli stále päť otázok:
1.) čo učiť,
2.) kedy učiť,
3.) ako učiť,
4.) ako kontrolovať výsledky učenia,
5.) ako učením rozvíjať osobnosť žiaka.

Optimálne je, keď učiteľ zvolí také metódy a formy, že žiak je nútený riešiť úlohy, ktoré sú stimulujúce, podnecujú k činnosti a ktorých riešenie je dosiahnuteľné.
Podľa Hvozdíka a kol. (1994, s. 90) ak sa učiteľ usiluje o tvorivé vyučovanie, potom uplatňuje nasledujúce pravidlá:
- nenapomína žiakov, skôr usmerňuje, stavia alternatívy pre ich učenie a správanie a vedie ich k tvoreniu alternatív,
- nepredpokladá, čo žiak vie, alebo nevie, ale predpoklady nahrádza poznaním, diagnózou,
- pracuje s úlohami, ktoré sú na hraniciach možností každého žiaka,
- povzbudzuje samostatnosť, aktivitu žiakov, osobitne v jej vyšších úrovniach, humor, uvoľnenosť pri práci, vytvára optimistickú atmosféru, je zameraný do budúcnosti,
- podporuje otvorenosť, iniciatívu, nezávislosť, ale aj zodpovednosť,
- učí žiakov najprv tvoriť riešenie, alternatívy a až potom ich hodnotiť,
- učí žiakov kritickému a hodnotiacemu mysleniu,
- usmerňuje žiakov, aby kládli otázky a hľadali na ne odpovede.
Solárová (1996) konštatuje, že nositeľom pedagogickej tvorivosti je učiteľ. Podľa uvedenej autorky je miera učiteľovej tvorivosti daná:
1. Osobnosťou učiteľa, jeho vlastnosťami - učiteľ by mal byť aktívny, mal by mať rád svoju prácu a žiakov, musí vedieť „riskovať“ nové výukové postupy. Možno teda povedať, že učiteľ, ktorý chce žiakov pre svoj predmet „zapáliť“, musí aj sám „horieť“.
2. Vedomosťami a skúsenosťami - tvorivý učiteľ objavuje nový, netradičný spôsob výuky k dosiahnutiu cieľov. Proces uplatňovania pedagogickej tvorivosti by nemal byť nikdy ukončený, mal by sa s vekom rozvíjať, hoci krivka tvorivosti začne po určitej vekovej hranici učiteľa klesať, pričom príčinou môže byť únava, tendencia nemeniť zabehané postupy, pohodlnosť a pod.
3. Potrebou tvorivosti
Turek (2008, s. 140-141) vyzdvihuje nasledujúce faktory, ktoré sú dôležité pre rozvoj tvorivosti učiteľov:
- úroveň vedomostí učiteľov o tvorivej činnosti,
- osobnosť učiteľa,
- uvedomenie si toho, že tvorivosť sa v nijakej činnosti nemôže rozvíjať pod nátlakom, na príkaz,
- vhodné morálno - psychologické podmienky a organizácia práce v škole,
- dobrý prístup k informáciám a materiálna základňa,
- osvojenie si tvorivého štýlu riadenia riadiacimi pracovníkmi,
- zabezpečenie tvorivej klímy - atmosféry a sociálnych vzťahov vytvárajúcich priaznivé prostredie.
Váňová (In Semrád, 1996, s. 65) uvádza, že mnoho výskumov ukázalo, že vyučovacie hodiny, ktoré síce smerujú k mobilizácii tvorivých síl žiakov, avšak postupujú schematicky, ich jednotlivé algoritmy sa opakujú v nezmenenom poradí, neprispôsobujú sa situácii, záujmu žiakov o danú činnosť, nie sú úplne podnecujúce. V tejto situácii, keď žiaci tvoria, lebo si to vyžaduje hodnotenie ich práce učiteľom, no ich činnosť nie je založená na vnútornej motivácii, nie sú tvorivo efektívne. Sú ochudobnené o základný aspekt evokujúci tvorivú aktivitu aj o moment prekvapenia a úžasu z neznáma a novosti problému, či o zážitok výchovno - vzdelávacej situácie prinášajúci objavovanie nových horizontov, keď sami niečo prinášajú, sú strojcami objavu.
Torrance (1981, In Szobiová, 2004, s. 81) upozorňuje učiteľov na potrebu zmien postojov k tvorivým žiakom a odporúča im dodržiavať nasledujúce zásady:
1. rešpektovať neobvyklé otázky žiakov,
2. rešpektovať tiež imaginatívne a nezvyklé myšlienky žiakov,
3. ukazovať žiakom, že ich myšlienky sú cenné, hodné pozornosti,

4. dať žiakom príležitosť učiť sa z vlastnej iniciatívy a prejavovať dôveru vo výsledky ich vlastnej činnosti,
5. vyhradiť žiakom istú dobu nehodnotenej činnosti a učenia bez preverovania výsledku,
6. dať žiakom príležitosť k hodnoteniu, naznačovať dôsledky, ktoré z činnosti vyplývajú.
Šťáva (1997) poukazuje na to, že s rozvíjaním tvorivosti v edukačnej činnosti učiteľa úzko súvisí aj jeho komunikácia so žiakmi. Učiteľ by preto mal dodržiavať nasledujúce princípy:
1. Pochopiť stanovisko druhého, počúvať, predstaviť si samého seba na mieste žiaka.
2. Vytvárať priaznivú atmosféru, vyjadrovať porozumenie, povzbudzovať, vysloviť dôveru, akceptovať žiaka, kritizovať konkrétne chyby žiaka, motivovať jeho osobnú zainteresovanosť.
3. Neponižovať, neobviňovať, nedotýkať sa sebaúcty a sebahodnotenia žiaka, nevyhrážať sa, neurážať, neukazovať nezáujem.
4. Pochváliť, prejaviť záujem o žiaka, vedieť ho odmeniť a veriť v jeho schopnosti.

Štýl práce medzi učiteľmi, ktorí podporujú tvorivosť a učiteľmi nepodporujúcimi tvorivosť porovnávajú Zelina, Zelinová (1990, In Turek, 2008, s. 140).

| **Učiteľ podporujúci tvorivosť žiakov** | **Učiteľ nepodporujúci tvorivosť žiakov** |
|---|---|
| - sústreďuje sa na učenie, učí, ako sa učiť, | - sústreďuje sa na prezentovanie faktov, informácií, |
| - pomáha žiakom, aby boli samostatní, aktívni, učí ich hľadať a využívať informácie, | - rozhoduje, čo žiaci potrebujú, predpisuje im knihy, odkiaľ sa to naučia, |
| - podporuje aktivitu žiaka, jeho zodpovednosť, skúma jeho motiváciu, | - predpokladá, čo žiak potrebuje a čo ho motivuje, |
| - očakáva, že žiak sa naučí experimentovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy, | - očakáva, že žiak sa naučí memorovať a odpovedať na otázky, |
| - sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami, | - sústreďuje sa na úlohy z učebnice a problémy s jedným správnym riešením, |
| - učiteľ vystupuje ako poradca a organizátor, | - učiteľ vystupuje ako neomylný expert, autorita, |
| - preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch žiakov, | - preferuje učivo založené na potrebách imaginárneho vševeda, |
| - vyžaduje od žiakov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení, | - učiteľ sám posudzuje, hodnotí výkony žiakov a všetko, čo sa deje, |
| - sústreďuje sa na pomoc žiakom, na spoluprácu pri riešení, hľadaní, objavovaní, | - sústreďuje sa na skúšanie, disciplínu, poriadok, známky, ovládanie predpísaného učiva, |
| - preferuje otvorenú komunikáciu, | - preferuje jednosmernú komunikáciu, učiteľ-žiak, |
| - podporuje myslenie, nápady, kritiku, aby žiaci robili rozhodnutia samostatne, | - učiteľ rozhoduje sám, nepodporuje kritiku ani nápady žiakov, |
| - podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť, | - kladie dôraz na formálne vzťahy a kontrolu, |
| - vytvára atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu. | - vytvára atmosféru nedôvery, vystupuje ako autorita. |

## 2.1 Úloha učiteľa pri vytváraní tvorivej klímy

Rozvíjanie tvorivosti vo vyučovaní nie je možné bez vytvorenia tvorivej klímy. Frederiksen (1984, In Turek, 2008) odporúča učiteľom, aby sa riadili nasledujúcimi radami:

1. akceptujte a podnecujte divergentné myslenie, podporujte pokusy o nezvyčajné riešenia,
2. tolerujte rôznosť v myslení, zabezpečte, aby všetci žiaci mali rovnaké práva aj povinnosti,
3. zdôrazňujte, že každý žiak je schopný tvoriť v určitom smere,
4. uznajte tvorivé úsilie, snahu v každej práci žiaka,
5. povzbudzujte žiakov, aby verili svojmu úsudku,
6. stimulujte tvorivé myslenie.

Podľa Šťávu (1997, s. 104) tvorivú atmosféru charakterizujú nasledujúce elementy:

1. Otvorenosť, emočná blízkosť, zaujatosť o vec.
2. Oceňovanie myslenia a tvorivosti.
3. Podpora samostatnosti, nezávislosti.
4. Otvorená informovanosť, komunikácia.
5. Spolupráca, nie súťaž.
6. Schopnosť prijímať, ale aj delegovať zodpovednosť.
7. Prenášanie polemík do oblasti obsahovej, vecnej.

K princípom, ktoré je potrebné uplatniť pri navodzovaní tvorivej klímy v škole patrí podľa Szobiovej (2004, s. 78):

- vytvorenie priestoru pre invenciu a rozvíjanie nápadov a riešení,
- povzbudzovanie zvedavosti vytvárajúcej potrebu tvorivého prístupu k problémom, motiváciu k učeniu,
- podporovanie nezvyčajných nápadov a riešení,
- schopnosť a ochota diskutovať a akceptovať názory druhých,
- ponúkať vlastné nápady,
- vytvorenie atmosféry pohody, slobody, spontánnosti a hravosti pri učení. Uvedená autorka zdôrazňuje, že kľúčovou postavou v škole je a vždy bude osoba učiteľa, ktorá má na atmosféru v triede a výsledky učenia určujúci vplyv.

Podľa Zelinu a Buganovej (1983, In Hvozdík a kol., 1994, s. 89) tvorivú klímu v triede charakterizujú tieto znaky:

- vysoký stupeň pracovitosti, aktivity žiakov,
- prevažuje samostatné hľadanie, objavovanie, experimentovanie a osvojovanie si vedomostí a spôsobilostí,
- ničím neobmedzovaná možnosť vyjadriť svoje myšlienky, aj protichodné a nesúhlasné názory, je tu priestor na diskusiu, polemiku, obhajovanie názorov, toleranciu, uznanie a iné,
- celkove sa tvorivá klíma vyznačuje vysokou úrovňou motivácie poznávať, vyhľadávať a riešiť rozličné problémy,
- vzťah medzi učiteľmi a žiakmi charakterizuje vysoký stupeň tolerantnosti, učiteľ zaujíma rolu stimulátora, nastoľuje problémy, organizuje hľadanie a objavovanie odpovedí a riešení, hrá úlohu partnera a pomocníka pri prekonávaní ťažkostí v hľadaní informácií a riešení,
- tvorivá klíma v triede sa vyznačuej pracovnou uvoľnenosťou, nie je tu obava z výsmechu spolužiakov alebo učiteľa,
- disciplína sa zakladá na spoločnej činnosti, na pravidlách hľadania odpovedí, riešení problémov, je tu málo donucovacích prostriedkov, autoritárstva,
- učiteľ pri tvorivom vyučovaní žiakov skôr povzbudzuje a chváli, než by ich napomínal alebo hanil.

Podľa Solárovej (1996, s. 45) potrebu tvoriť u učiteľov brzdí aj taká klíma triedy, kde existujú určití žiaci, ktorí odmietajú s učiteľom spolupracovať a ktorých sa učiteľovi nedarí aktivizovať. Pre žiadneho učiteľa by však zlá klíma v triede nemala byť výhovorkou, prečo sa

nesnaží vyučovací proces ponímať tvorivo. Tvorivosť učiteľa teda ovplyvňujú vnútorné (osobnosť učiteľa) a vonkajšie (klíma, materiálne zabezpečenie, organizačné formy) podmienky.

## Záver

Viaceré výskumy ukázali, že obľúbenosť jednotlivých predmetov závisí vo veľkej miere od osobnosti učiteľa. Môžeme konštatovať, že žiaci oceňujú okrem charakterových vlastností a odborných vedomostí u učiteľa nielen to, čo ich dokáže naučiť, ale aj spôsob, akým to robí, teda to, ako ich dokáže zaujať, či vie podnietiť ich zvedavosť a rozvíjať ich motiváciu a tvorivosť. Učitelia by nemali zabúdať na individuálne osobitosti žiakov, mali by sa snažiť, aby vyučovacie hodiny boli zaujímavé, aby sa podľa možnosti mohol vo vyučovaní aktívne prejaviť každý žiak. Na rozvíjaní motivácie a tvorivosti sa môže podieľať aj inovácia vyučovania, prostredníctvom najmodernejších informačno - komunikačných technológií (IKT), práca s interaktívnou tabuľou a iné.

## Použitá literatura


1. CINOVÁ, J. *Vplyv učiteľa na rozvoj tvorivosti žiakov vo výučbe.* Rigorózna práca. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2007. 99 s.
2. DARGOVÁ, J., ČONKOVÁ, Ľ. *Tvorivá inteligencia a tvorivá výučba.* Prešov: PRIVATPRESS, s.r.o., 2002. 192 s. ISBN 80-968608-3-6.
3. HVOZDÍK, J. a kol. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka.* Prešov: Filozofická fakulta v Prešove, Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1994. 195 s. ISBN 80-08-00376-6.
4. KLINDOVÁ, Ľ. a kol. *Aktivita a tvorivosť v škole.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 129 s. ISBN 80-08-00399-5.
5. KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: MC, 1996. s. 53-54. ISBN 80-83464-28-8
6. LAZANOVÁ, J. Koncepcia "kreativistiky" ako voliteľného vysokoškolského predmetu. In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1997. s.63-64. ISBN 80-85931-47-8.
7. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Teória a prax tvorivého vyučovania.* Prešov: ManaCon, 2001. 336 s. ISBN 80 -89040 -04 -7.
8. MAŇÁK, J. Pedagogické otázky tvořivosti. In *Tvořivost v práci učitele a žáka.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.17-22. ISBN 80-85931-23-0.
9. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
10. SEMRÁD, J. Tvořivost žáků v hodnocení učitele. In *Tvořivost v práci učitele a žáka.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.64-70. ISBN 80-85931-23-0.
11. SMÉKAL, V. Tvořivost a škola. In *Tvořivost v práci učitele a žáka.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.7-16. ISBN 80-85931-23-0.
12. SOLÁROVÁ, M. Pedagogická tvořivost v přípravě budoucích učitelů. In *Tvořivost v práci učitele a žáka.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.44-48. ISBN 80-85931-23-0.

13. SPOUSTA, V. Umělecká a pedagogická tvořivost - srovnání, shody a rozdíly. In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1997. s.76-82. ISBN 80-85931-47-8.
14. SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť od záhady k poznaniu.* Bratislava: STIMUL centrum informatiky a vzdelávania FIF UK, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
15. ŠŤÁVA, J. Lze tvořivost naučit? In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1997. s. 102-106. ISBN 80-85931-47-8.
16. TUREK I. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o., 2008. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
17. ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 130 s. ISBN 80-08-00442-8.

Príspevok bol vytvorený v rámci projektu KEGA 049PU-4/2012 Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka.

**Kontaktní údaje**

PaedDr. Zdenka Uherová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania, Ústav jazykových kompetencií
Ul. 17. novembra 1, 08001 Prešov
Tel: 00421/517562439
email: zdenka.uherova@unipo.sk

# THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF DOCTORAL STUDENTS

*Jarmila Škrinárová, Dana Horváthová, Jolana Gubalová*

**Abstract**

The aim of the article is to present main acquisition of the project which enhance knowledge and skills of university teachers, scientific researchers and PhD students. The project implements several training courses for distance learning and e-learning in various fields. In this paper we focus on how to prepare the younger generation of teachers for the best usage of modern technologies in the teaching process. We show that it is very important include to the teachers work feedback. In this paper are designed and implemented four models of feedback and all these models help us build up life cycle of the course.

***Key words:*** *Distance learning, e-learning, LMS Moodle, feedback, life cycle of course*

## 1 INTRODUCTION

Modern society, with the rapid development of new technologies and a huge amount of information and information resources requires people who are ready for such information environment - are competent, literate and have knowledge and skills needed for the 21 century. Therefore, in our project, big emphasis and attention is paid to the actual work with new information and communication technologies in the course. Matej Bel University wanted to enhance the knowledge of the challenges involved in OPV-2009/1.2/01- IBMA and succeeded with the project "Developing the knowledge and skills of teaching staff and scientific researchers and PhD students at MBU in Banská Bystrica". The project implements progressively several training courses for university teachers and researchers in various fields, such as: statistical methods, courses in English and Latin language, effective communication skills, planning and management of scientific research activities, electronic presentation of research results and intellectual property protection. In most courses dominates the effort to use the last scientific knowledge and the most modern digital technologies. The participants learn to edit large documents at the professional level. They can analyse complex databases and analytical results presented in the form of tables and graphs. In their work, they can use built-in tools into MS Excel: Pivot Tables, Solver, Scenarios, Goal Seek, etc. Very useful for teachers is to work with LMS Moodle, where they learn to prepare their own courses, publish teaching materials in various formats and prepare tests and questionnaires to obtain feedback from the students. A special category of courses is for graduates, which is designed to develop their teaching skills and modern technology in education. The last mentioned course is described in our contribution.

## 2 THE COURSE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION

### 2.1 The target group and base information about the course

The target group is doctoral students of MBU. The most of them have no teaching qualification and they are required to lead seminars in the range of 4 hours per week. It is expected that after successful completion of doctoral studies they will participate in the educational process.

There was a plan to have educated maximum 100 participants after finishing all runs of courses. The courses are realized during the 5 terms between the years 2011 and 2013. In one term each course will take 65 teaching hours, parallel in two groups. And there will be 10 participants in each group. The adequate material and technical equipment needed for the realization of the training course is: data projector, notebook, videosoftware, software for e-learning, etc. To support the course, also textbooks were printed, which are complemented by other supplementary materials stored in e-learning environment Moodle.

### 2.2 Goals and structure of the course

The course aims to understand the basic concepts of modern education, psychological aspects of a group and also individualized learning, which allows developing a model course, the scenario and the actual online course. The aim is also to show the students how to properly specify the objectives of the course, to incorporate motivating and activating elements into the course, evaluate the level of fulfilment of goals and also make self-evaluation and follow-up course in the meaning of the life cycle of this course. All these goals should present innovative forms of education, new educational methods, the use of e-learning, management of training and creation of new possibilities for education. [7]

The MTE course is divided into three parts. First one, *The methodology of distance education and e-learning,* mostly theoretical, is enriched by practical examples. Second, *Creation of multimedia educational materials for e-learning,* and the third one, *Management of distance and e-learning,* are aimed at practical skills. Course is led by experienced teachers from the Department of Informatics and Mathematics at Faculty of natural sciences MBU and Department of Quantitative Methods and Information Technology at Faculty of Economy MBU in Banská Bystrica.

The part *The methodology of distance education and e-learning,* is organized as three meetings each for 5 hours and presents to the participants the concepts of modern education and introduces some modern forms of education, communication methods and tools of modern education. Our effort is focused on the issue of training, organization and management of distance education courses and methodology of teaching materials and tools in distance education and e-learning [11]. Attention is paid to the methodology of distance learning and e-learning [13, 9, 10]. Participants learn to design and create models of education and their own courses [6]. We start from ADDIE model (Analysis, Design, Develop, Implementation, and Evaluation) and we deal with tools for creating teaching content, the scenarios, activities, and evaluation. We help them to understand the functions of e-learning, learning objects and the importance of standards [1]. We focus also on issues of copyright in e-learning. To create the scenario we use the software FreeMind and editor eXe for creating learning content. There is a great attention given to this software. Reliable operation of these instruments is an essential starting point for creating high-quality teaching content. We focus also on the colours and image composition. Participants learn to create web pages accessible through web portals [12, 5]. The outcome of the course is to create their own site content or parts of it.

In the next section, *Creation of multimedia educational materials for distance education and e-learning* is organized the same way as the first part. We place there the biggest emphasis on performance study materials and aids for distance learning [3, 4]. We use available multimedia tools, which are programs for acquisition and processing of individual media elements (text, images, sounds, animations, but here mostly video) and programs for the creation of the final study material [14]. We use especially the software CamStudio, or Camtasia Studio for creating videotutorials, Windows Movie Maker for video processing and PowerPoint or Adobe Captivate as authoring tool for creating educational interactive presentations or applications.

The third part, *Management of distance and e-learning*, is organized as seven meetings each for 5 hours. It presents to the participants the management of distance learning and e-learning and the practical guidance of the Moodle courses. Our goal is to provide teaching advice in creating a variety of activities in Moodle system. In the early chapters we show a fairly detailed description of activities to create a new course. These activities are presented with several specific examples. We gradually reduce exhaustive description, and we leave more area for independent work.

At the end of the course, the trainees are doing tests from individual programs. Teachers of individual courses are evaluated through anonymous questionnaires at the last meeting. At the end participants obtain certificates of the course. So far, the course has been completed and appreciated by the trainees.

# 3 COURSE MATERIALS

Three textbooks were created in framework of the project *The development of pedagogical competencies of doctoral students* and they were published with the support of the European Social Fund and the Matej Bel University in Banská Bystrica under the terms of the mentioned project.

The first textbook in the series, titled *The methodology of distance education and e-learning*, introduces basic concepts, forms, communication approaches and tools of modern education theory and practice [13]. It is focused on psychological aspects of education that are associated with distance and electronic learning. The attention is fixed on educational objectives, their formulation, assessment and consequences. Effective education can be characterised by student's motivation, self-action and creativeness. We apply these elements in the manner of targeting the student. Although the modern education is aimed at the student, teacher still plays a crucial role in it. The evolving roles of the teacher are explained here. Special attention is devoted to how to design and create models of distance learning education and electronic courses. Students can practice with tools for creating educational contents from scenario through activities to evaluation. There are described functions of e-learning systems, educational objects, as well as the meaning of standards. Questions of author's law in e-learning are also addressed.

The second textbook is titled *Creation of multimedia teaching materials for distance education and e-learning*. In this textbook, we introduce the most important tools of modern forms of education, among which we can include the Internet and multimedia in particular [8]. Here we specify properties of media; we introduce the functions of the media elements in multimedia applications. We are familiar with multimedia hardware and software, and we also approach the process of multimedia applications. We talk about real video editing software through Windows Live Movie Maker. We also present a method of continuous media, necessary hardware and software tools to implement it and show the steps through the creation videotutorials by help of CamStudio software. In the last part of this textbook, we explain the concept of authorization and authoring systems, and we look into the PowerPoint environment in terms of working with multimedia. We show how to insert individual media elements, provide interactivity and animation of objects on a slide and create non-linear presentation.

The aim of the third publication *Management of distance and e-learning* is to develop methodological tools for teachers who are planning on using new information and communication technologies in their teaching practice. Our methodological tool has not been written as a guide to work with Moodle. Instead, our aim is to provide teaching advice in creating a variety of activities in this system. In this work we suppose that the reader has the

rights of the creator of the course in the Moodle system. In the early chapters, relatively detailed description of activities how to create a new course is served. We devote considerable attention to the activity: Lecture and also to the activity Formation of questions. These activities are presented by several specific examples. As we mentioned before in this part we leave more space for independent work. From our own experience we came to a clear conclusion: To establish a well-functioning educational activity in e-learning courses we must click many times through the assistance provided by Moodle.

# 4 EXAMPLES OF THE COURSE ACTIVITIES

## 4.1 First part of the course

After passing the theoretical part students practice with software tools *FreeMind (*for creating course scenario based on mind map) and software editor eXe (for creating educational contents and design educational activities.) and start to do following discussions and activities:
Create mind maps to chosen topic and talk about the structure of electronic course.
Discuss the composition of the scenario in order a model of scenario.
Activity 1: Create a scenario of course you teach. Focus on one small unit of the tutorial.
Activity 2: Specify the proper educational objectives of the proposed course and bring them into the script.
Follow the joint assessment of scenarios, the proposed targets and their analysis.
Familiarize with the basics of software *eXe*.
Activity 3: Create a course according to scenario and prepared teaching materials.
Talk about effective teaching with the aim adequately divided on educational content, and properly design and include activity and tasks for independent work.
Activity 4: Divide the course, design activity and place them correctly. When designing activities, emphasis on independence and creativity is important.
Activity 5: Add evaluation activities to the created course.
Activity 6: Divide the course into individual learning objects and according to the SCORM create learning packages.
Activity 7: Make a self-evaluation and according to it adjust the course scenario.
Summarize the first part of the course.

## 4.2 Second part of the course

After first introduction with media elements, multimedia hardware and software and the development of multimedia application, we focus on creation of video. At first it is real video processed in Windows Movie Maker and then it is virtual video processed by CamStudio.
Activity 1: Create a short movie in Windows Movie Maker showing the assembly and disassembly of the old keyboard. At the beginning of movie insert a picture of Pat and Mat, and during the whole movie release music of this famous tale. Between each image insert transition effects. Adjust the length of the movie to the length of the song (it takes 1min17sec). To the end insert the subtitles with the names of the team of authors. Save the file in the WMV format to a predetermined directory. The topic of the movie can be changed according to the activity related to your research area. [7]
Activity 2: With the help of software CamStudio or Camtasia Studio create a short videotutorial illustrating a simple course of action in any software. Add the video to your voice comment. Save the file in AVI format to a predetermined directory. Choice of software environment can be adapted to the needs of your research work. Dub your videotutorial into English or another foreign language.

Activity 3: In MS PowerPoint create a presentation on a topic from the subject that you teach. The presentation will be nonlinear with a complex structure, containing the main menu and hyperlinks to various slides. This presentation is designed for self-study and will include not only text and images but also real or virtual video, sound and animation.

### 4.3 Third part of the course

Our common goal in this part of the course is to create an electronic course in system Moodle. We assume that the user has at least rights of the course creator in Moodle. For this purpose we use a work server located at https://lms2.umb.sk/course/view.php on which Moodle is used for improving work-course creators. Administrator allows students to request temporary assign role makers of the course. Introductory block of course must include background information about the course structure and method of study. First, it must contain: 1. Thematic course plan, evaluation method and conditions for obtaining credits for successful management of the course. 2. Space for communication with students and teachers of the course - discussion forums, latest news, calendar of events. 3. Separate study unit for support – presentations, e-lectures and so on. 4. Assignments - tasks, written work, seminar work and the results of their continuous assessment. 5. Block for additional subsidiary study texts and teaching materials. After creating a new course, students learn to administrate this course and add to the course resources and learning activities in the form of electronic lectures, tests and assignments. To create the test, the database with plenty of prepared questions is required. In the end the students learn about the possibilities of communication in the course. They can try two ways to communicate with each other during the course.

## 5 LIFE CYCLE AND MODELS OF COURSE FEEDBACK

In accordance with the plan, we have gradually realized 5 courses. The whole process started during the year 2011 and takes 4 semesters. In the first term we did two runs of courses and other times only one course per term. There are the fifth and final run of the courses before us. Experiences, self - evaluation of teachers and feedback information from students are always incorporated with the next run of the course. This course continues to evolve and so we can talk about the life cycle of the course. We have proposed four models of feedback from course participants.

Feedback model 1 – it is a model of the immediate feedback and we have received it directly in the running of the course activities. During the activities of the course there are many possibilities to gain feedbacks from students. The teacher puts the questions that lead to responses how the activity is appropriate for using in doctoral students practice or from point of his/her background. The goal of this feedback is to set up appropriate number of activities and to review if they are focused to the aims that teachers have planned. Some examples of questions and responses: *Question 1: How do you use the activity of creating mind maps in your teaching subjects? Answer 1: It is very helpful. I will use it in my preparation of structure of subject and inside of the structure in themes. Answer 2: I can use it in my doctoral work. There is very complicated structure. I can visualize it and package some parts of it.*

Feedback model 2 – it is a model of feedback that we receive during the period of the course. This means that the proposals and comments can be incorporated still running during the current course. The students use modern tools for communication. They use synchronous and asynchronous communication. Synchronous communication runs in real time, participants can chat with each other and with the teacher too. We have prepared for this reason chat room in the Moodle. Asynchronous communication does not realise in the same time. We have

prepared the forum in the electronic course. It is open for every participant of the particular course. Teacher sees and moderates discussion. The students often use university mail service for communication and send their projects. Some examples of questions and answers: *Question 1: What do you generally like on courses in LMS Moodle? Answer 1: Availability of information, easy access to learning materials, discussion forum, easy to use, user friendly environment, movies with solution of tasks.*
*Question 2: What do you find most useful in courses for each subject? Answer 2: Electronic presentation of lectures, electronic teaching materials, general information about the subject, notices, instructions for students, movies with solution of tasks, hyperlinks to other sources, easy transfer of seminar papers.*
*Question 3: How can I put the web content to Moodle without using of external links? Answer 3: You can use SCORM package.*
*Question 4: Why did you bring just this presentation to the consultation? What was your motivation? Answer 4: Especially the effort to improve the presentation normally used for teaching purposes.*

Feedback model 3 – it is model of the feedback that we get at the end of the course. This model of feedback is realized as a questionnaire that participants fulfil after the course. There are three groups of questions and two general assessments. The first part of questions is related to the content of the course and second one to the evaluation of teachers. Third part of questions is about progress feelings. The questionnaire is shown and evaluated in next part of this paper.

Feedback model 4 – it is model of the feedback that is built on opened questions about experiences from using knowledge, incorporating skills in doctoral students teaching or other activities. Some examples of questions and answers:
*Question 1: How do you use the experience in creating video tutorials in your practice? Answer 1: I made a preparation of activities in various software and recorded them step-by-step.*
*Question 2: What advantages do you see in usage of real video in your teaching, or scientific work? Answer 2: For example, when analysing student errors made during their teaching practice, which was recorded by camera.*
*Question 3: What is the biggest help of this course for you as a teacher? Answer 3: Teachers' advice and information about how to apply and improving the activities to subject of my teaching. My students are more motivated, more activated and usage of technologies speeds up my work.*
*Question 4: What has been the most beneficial during the Course - Creating of multimedia teaching materials? Answer 4: Another point of view into the usage of multimedia technology in education and practical skills in video processing.*
*Question 5: What are the main advantages of learning through Moodle from teacher's point of view? Answer 5: Availability of required course materials, individual pace of learning, independence of time and place, greater involvement of students in the educational process, elimination the cost of travel and attendance at presence consultations (external study), ability to communicate with other students and teachers, feedback.*
*Question 6: What are the main disadvantages of learning through Moodle from teacher's point of view? Answer 6: Dependence on computer technology and possible technical problems, the existence of difficulties associated with control technology, elimination of human contact and communication, lack of confidence all the material on the Internet, large amount of information resources for the study and the associated time-consuming.*

*Question 7: What are your comments, suggestions and observations towards teaching with using of Moodle? Answer 7: Teachers should use Moodle more, improve design and graphics of Moodle, early publication of educational materials - before teaching.*

# 6 THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF DOCTORAL STUDENTS

This part of the paper is about evaluation of feedbacks. In accordance with our goals we have incorporated our experiences, self – evaluation and answers from feedbacks in particular times. Answers from feedbacks 1 have inspired us to make changes in activities of course and till next run of course we have modified them (courses). Communication and notes from feedback 2 we included into next hours of course. The third model of feedbacks - the questionnaire was evaluated after finishing of every course. Every participant is responsible to fulfil evaluation form. There were 48 participants and all 100% have evaluated the course contend, teachers and feel of progress. Participants are doctoral students. They are between 25 and 30 years old. They are clever and in works with ICT and are interested in to gain new knowledge. We have reached all the educational goals we have set. There are questions from questionnaire (left side) and average evaluation after last course (right side) of table 1. Degrees of the evaluation are: 1 - I'm very satisfied, course were excellent, 2 - I'm satisfied, course were good, 3 - I have minor complaints, course were medial, 4 - I have more complaints course wasn't good, 5 - I am completely dissatisfied.

Table 1: Question from questionnaire (left) and average evaluation after 5th course (right).

| 1. COURSE CONTENT | Average rank | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ***1*** | ***2*** | ***3*** | ***4*** | ***5*** |
| ***The subject matter was actual with hierarchy ordering:*** | | | ***1,2*** | | |
| ***Information were presented by manageable parts:*** | | | ***1,1*** | | |
| ***The subject matter was divided into meaningful units of learning:*** | | | ***1,3*** | | |
| ***The subject matter will be useful for me in practical life:*** | | | ***1,1*** | | |
| ***The course helped me to clarify the topic:*** | | | ***1,2*** | | |
| 2. TEACHERS EVALUATION | Average rank | | | | |
| | ***1*** | ***2*** | ***3*** | ***4*** | ***5*** |
| ***Teachers' interpretations were understandable and clear:*** | | | ***1,4*** | | |
| ***Teachers created sufficient space for questions and discussion:*** | | | ***1,5*** | | |
| ***Teachers adequately used teaching aids and equipment:*** | | | ***1,5*** | | |
| ***Teachers connected theory with examples from practice:*** | | | ***1,4*** | | |
| ***Teachers made space for practicing new knowledge:*** | | | ***1,4*** | | |
| 3. FEELS OF PROGRESS | Average rank | | | | |
| | ***1*** | ***2*** | ***3*** | ***4*** | ***5*** |
| ***I gained important new findings:*** | | | ***1,2*** | | |
| ***I have developed new skills in this area:*** | | | ***1,3*** | | |
| ***I understand how to solve problems:*** | | | ***1,2*** | | |
| ***I believe that my power will be improved in the workplace:*** | | | ***1,4*** | | |
| ***I will use in practice what I have learned on the course:*** | | | ***1,2*** | | |

Continuous assessment after finishing run of the course show figures 1, 2 and 3. There are evaluations of course content on the figure 1. The worse evaluation was improved of 33.3% and average of every evaluation was improved of 21.4%.

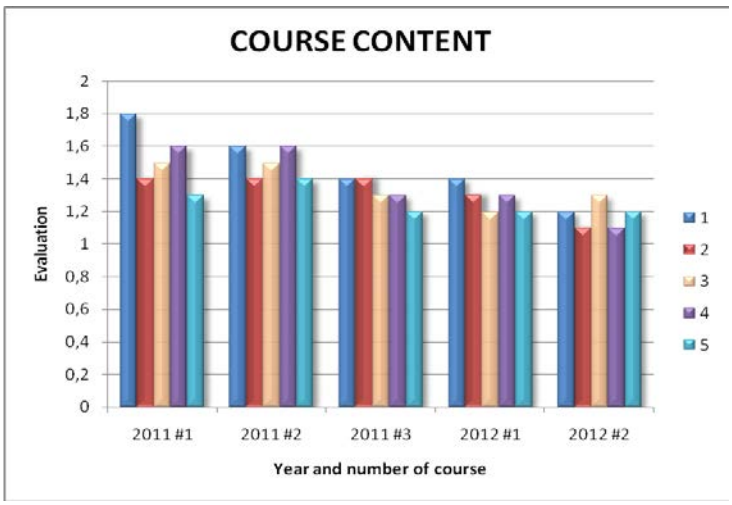



Figure 1. Evaluation of Couse content after every run of the course

There are teacher's evaluations on the figure 2. The worse evaluation was improved of 36.4% and average of every evaluation was improved of 26.6%.

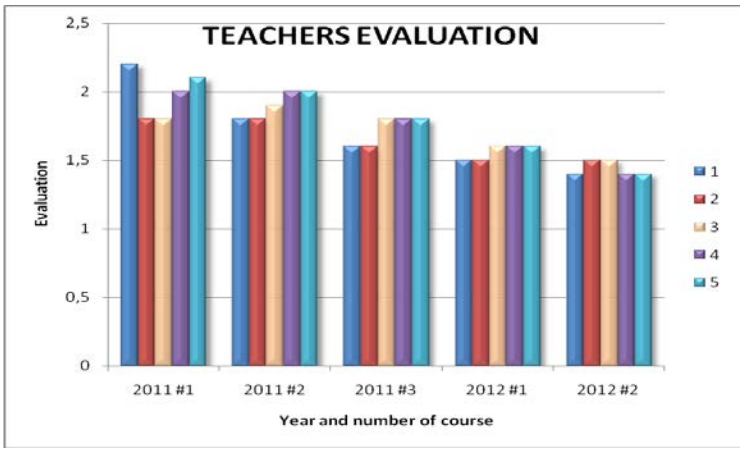



Figure 2. Evaluation of teachers after every run of the course

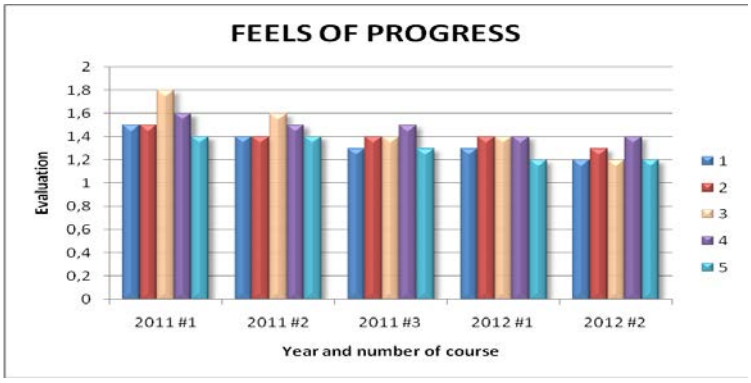



Figure 3. Evaluation of feels of progress after every run of the course

There are feels of progress evaluations on the figure 3. The worse evaluation was improved of 20% and average of every evaluation was improved of 18.7%. Very important is that there is trend of improvement in every of evaluated part.

Other part of evaluation consists of general assessment. There are responses from all 48 participants. Question 1: *If you take into account all aspects of the course as will you evaluate it? (Choose the best.).* Answers on the question 1 are evaluated and you can see evaluation on the figure 4.

| ***Response*** | ***Average*** |
|---|---|
| ***Extraordinary good*** | 91% |
| ***Very good*** | 9% |
| ***Good*** | 0% |
| ***Total*** | 100% |

Figure 4. Evaluation of the question: If you take into account all aspects of the course as will you evaluate it? (Choose the best.)

Question 2: *Would you recommend this course to yours colleagues? (Select as appropriate.).* Answers on the question 2 are evaluated and you can see evaluation on the figure 5.

| ***Response*** | ***Average*** |
|---|---|
| ***YES*** | 100% |
| ***NO*** | 0% |
| ***Total*** | 100% |

Figure 5. Evaluation of feels of progress after every run of the course

Although numerical evaluation can very quickly show us improvements, it is more important feedback 4 (part 5 of this paper) for us. It tells us how we meet the global objectives of the project. This feedback is dependent of experiences from using knowledge, incorporating participants' skills in their teaching process and scientific activities. The feedback 4 we find out minimally one term after finishing the course. We have observed that every of key activities and objectives of course are used by participants in their practice. All realized models of feedbacks give us experiences that help us build up life cycle of the course.

# 7 CONCLUSION

Modern education depends on how to utilize various possibilities of modern technology to improve learning and teaching and therefore it is very important to prepare the younger generation of teachers to best use of modern technologies in the teaching process. Our contribution can serve as a sample of successful launch of prepared educational models into practice. We have shown that it is very important include to the teachers work feedback. We have design and implemented four models of feedback and all these models help us build up life cycle of the course.

**References**


1. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D.: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001.
2. BAARS, B. J., McGOVERN, K.: Cognitive views of consciousness. In: VELMANS, M. (ed.) *The Science of Consciousness*, London : Routledge, 1998.

3. FRIDMAN, L., HORVÁTHOVÁ, D., SILÁDI, V., ŠKRINÁROVÁ, J.: *Získanie základných kompetencií vysokoškolských učiteľov pre využitie informačných technológií v pedagogickom procese a vedecko-výskumnej činnosti.* Banská Bystrica: FHV UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-602-3
4. GANAJOVÁ, M., LICHVÁROVÁ, M., KUKĽOVÁ, L., HORVÁTHOVÁ, D., ŠKRINÁROVÁ, J. a i.: *Dištančné vzdelávanie učiteľov.* FPV UMB : Banská Bystrica, 2006, s. 59 – 65. ISBN 80-8083-353-2
5. HARČARUFKA, R., HARČARUFKOVÁ, K., ŠKRINÁROVÁ, J., ŽÁKOVÁ, K.: *Základy práce v Internete.* Bratislava: STU, 2001. 168 s. ISBN 80-227-1569-7
6. HORVÁTHOVÁ, D., SILÁČI, J., ŠKRINÁROVÁ, J.: Multimediálny kurz o multimédiách In *Trendy v e-learningu*, konference Belcom'05, 21.-22. února 2005. - Praha : České vysoké učení technické, 2005. - S. 41.
7. HORVÁTHOVÁ, D., ŠKRINÁROVÁ, J., at al.: Modern Technology in In *International Conference ICL 2011: Interactive Collaborative Learning:* sponsored by IEEE, ed. M., E. Auer. Wien : International Associaton of Online Engineering, 2011. - ISBN 978-1-4577-1746-8. - S. 373-377.
8. HORVÁTHOVÁ, D.: *Tvorba mulitmediálnych výučbových materiálov pre distančné vzdelávanie a e-learning*. Vysokoškolská učebnica pre doktorandov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2011, 71s., ISBN 978-80-557-0182-0
9. HUBA, M., BISTÁK, P., FIKAR, M.: *Autori e-vzdelávania.* Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2007. 214 s. ISBN 978-80-89316-02-1
10. HUBA, M., PIŠÚTOVÁ-GERBER, K.: *Základy e-vzdelávania.* Bratislava Slovenská technická univerzita, 2007. 112 s. ISBN 978-80-89316-00-7
11. ŠKRINÁROVÁ, J., KRNÁČ, M.: E-learning course for scheduling of computer grid. In *International Conference ICL 2011: Interactive Collaborative Learning*: sponsored by IEEE, ed. M., E. Auer. Wien : International Associaton of Online Engineering, 2011. - ISBN 978-1-4577-1746-8. - S. 352-356.
12. ŠKRINÁROVÁ, J., Zásady tvorby WWW. In *DIDINFO 2001* : Zborník z kolokvia o vyučovaní informatiky na stredných a základných školách. - Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001. - ISBN 80-8041-374-6. - S. 82-83.
13. ŠKRINÁROVÁ, J.: *Metodika dištančného vzdelávania a e- learningu*. Vysokoškolská učebnica pre doktorandov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2011, ISBN 978-80-557-0181-3, s. 93.
14. VITKO, P., HORVÁTHOVÁ, D.: *Multimédiá a ich využitie vo vzdelávaní.* Banská Bystrica : Akadémia umení, 2008, ISBN 978-80-89078-47-9

**Výzkumný záměr, projekt**
This work is created and supported by the project "Developing the knowledge and skills of teaching staff and scientific researchers and PhD students at MBU in Banská Bystrica". ITMS Code of project is 26110230019, activity 2.2 Modern technology of education.

**Kontaktní údaje**
Ing. Jarmila Škrinárová[1], Ph.D.,
Ing. Dana Horváthová[1], PhD.,
Ing. Jolana Gubalová[2], PhD.
[1]Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta prírodných vied
Tajovského 40, 97401 Banská Bystrica , Tel: +421 48 4467130
[2]Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická Fakulta
Tel: +421 48 4466622
email: jarmila.skrinarova@umb.sk, dana.horvathova@umb.sk, jolana.gubalova@umb.sk

# EFEKTIVITA HIPOTERAPIE. PREHĽAD AKTUÁLNYCH VÝSKUMOV

# EFFECTIVENESS OF THE HIPPOTHERAPY. OVERVIEW OF THE ACTUAL RESEARCHES

*Michal Čerešník, Michaela Hanusová*

**Abstrakt**

V príspevku sa zameriavame na problematiku efektivity hipoterapie. Naša pozornosť je sústredená na aktuálne výskumné projekty Pet terapie realizované v Taliansku. Špeciálne nás zaujímajú výsledky získané prostredníctvom Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL). Zistenia poukazujú na vhodnosť použitia HBRL ako súboru indikátorov efektívnosti hipoterapie.

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

**Abstract**

In our contribution, we focused on the problem of the hippotherapy effectiveness. Our attention is concerned on the actual research projects of Pet Therapies realized in Italy. Specially, we are interested in results obtained by Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL). The results show that the HBRL is an adequate method as a set of the effectiveness of the hippotherapy indicators.

***Key words:*** *effectivity, hippotherapy, research, Hippotherapy Behaviral Rating List (HBRL)*

## 1 VÝSKUMNÉ PROJEKTY PET TERAPIE

V našom predchádzajúcom príspevku (Čerešník, Hanusová, 2012) sme zaoberali efektivitou hipoterapie, ktorú sme sledovali prostredníctvom Hippotherapy Behaviral Rating List (HBRL). Ide o metódu, ktorá bola pôvodne vyvinutá v Taliansku. Taliansko je krajinou, ktorá sa intenzívne venuje výskumu a legislatívnym úpravám Pet terapie (PT). Preto sme sa rozhodli zmapovať výskumy, ktoré sú (boli) aktuálne realizované a ktorých výsledky boli prezentované na Kongrese terapií a aktivít asistovaných zvieratami. Momentálne v Taliansku prebieha 26 výskumov, ktoré sú monitorované Centrom národnej referencie pre aktivity asistované zvieratami (Cavedon, 2012). Skôr, než ich budeme špecifikovať, je nutné dotknúť sa otázky názvoslovia (ktoré momentálne nie je svetovo ujednotené a v každej krajine sa používa inak).

Pet terapiu (terapiu zvieratami, PT) môžeme rozdeliť do troch veľkých okruhov, ktorými sú (1) AAA Aktivita asistovaná zvieratami, (2) EAA Edukácia asistovaná zvieratami, (3) TAA Terapia asistovaná zvieratami.

1. Aktivita asistovaná zvieratami (AAA) je oddychovo – rekreačná intervencia občasného charakteru realizovaná za pomoci rôznych kategórií zvierat, ktorej cieľom je zlepšiť kvalitu života ľudí, či už sú intaktní alebo výnimoční. V niektorých prípadoch je AAA predprípravou na EAA alebo TAA a v takom prípade je jej cieľom (a) rozvíjanie kompetencií cez starostlivosť o zviera, (b) zvyšovanie sociálnej adaptácie/vzťahov, (c) stimulácia motorickej aktivity.

2. Edukácia asistovaná zvieratami (EAA) je intervencia edukačného alebo reedukačného charakteru určená intaktným, výnimočným klientom a klientom s poruchami správania. Jej cieľom je zvýšiť psychicko-fyzickú pohodu a kvalitu života človeka, posilniť sebadôveru, sociálne zručnosti a znovuobnoviť vnútornú rovnováhu. To znamená, že EAA môže byť aplikovaná v rôznych situáciách ako napr. problémy v oblasti vzťahov v detstve a adolescencii, problémy v správania a v socializácii, dlhodobá hospitalizácia v nemocnici alebo opakované hospitalizácie v zdravotníckych zariadeniach.
3. Terapia asistovaná zvieratami (TAA). Patrí pod ňu aj hipoterapia. Je to intervencia, ktorá podporuje iné terapie a jej cieľom je liečba rôznych postihnutí fyzického, neurologického, psychomotorického, kognitívneho, emocionálneho alebo vzťahového rázu. Je určená klientom s fyzickými, psychickými, senzorickými alebo zmiešanými patológiami rôzneho druhu. Táto intervencia je personalizovaná, „šitá na mieru“ pre každého klienta a vyžaduje si odporúčanie lekára v spolupráci s odborníkmi (psychiater, psychológ, či psychoterapeut).

Intervencie AAA a EAA môžu byť vykonávané v rôznych nešpecifikovaných zdravotníckych štruktúrach (nemocnice, ambulancie, súkromné ordinácie) alebo v rezidenciálnych štruktúrach (domov dôchodcov, detský domov, azylové domy, reedukačné ústavy) alebo taktiež cez projekty domácej asistencie v domove klienta. Avšak štruktúry, ktoré vykonávajú TAA, alebo štruktúry s chovom zvierat musia byť schválené zdravotným úradom príslušnej zóny.

Už sme sa zmienili o tom, že v Taliansku beží 26 výskumných projektov Pet terapie. Ich prehľad uvádzame v tabuľke 1 (Lucione, 2012). Organizácia výskumných projektov sa odvíja v závislosti od typu zvierat (drobné zvieratá, pes, osol, kôň) a od typu PET TERAPIE (aktivita, edukácia, terapia). Výskumné projekty pokrývajú široké spektrum odchýlok, porúch a problémov. V 12-tich z 26-tich projektov sa na liečebnej intervencii podieľajú kone. Preto v nasledujúcom texte predstavíme kazuistiky, v ktorých poukazujeme na efektivitu hipoterapie meranú prostredníctvom HBRL.

# 2 EFEKTIVITA HIPOTERAPIE V KAZUISTIKÁCH

Výskum realizovali Mura Gottardo (2010) v máji a júni 2009 v centre Padri Trinitari. Efektivita hipoterapie bola sledovaná prostredníctvom HBRL (jej popis sme uviedli v predchádzajúcej štúdii: Čerešník, Hanusová, 2012). Projekt bol zameraný na dospelých ľudí s postihnutím (výnimočnosťami), z ktorých na základe podmienok centra a typov koní vybrali štyroch plnoletých chlapcov/ mužov s autizmom.

## 2.1 Kazuistika 1: Paulo

***Vek:*** 18 rokov

***Diagnóza:*** Organická psychóza – mentálna retardácia

***Farmakologická liečba:*** áno

Tabuľka 1 Prehľad výskumných projektov Pet terapie v Taliansku

Detský vek a adolescencia

| | Patológia | zviera | centrum | typ PT |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Predčasné narodenie | pes | Ulss n4 | TAA |
| 2 | Didaktické a edukačné intervencie v škole | pes | Ulss n4 | TAA |
| 3 | Poruchy pozornosti a hyperaktivita | osol | Cittadegliasini | TAA |
| 4 | Poruchy pozornosti a ADHD | kôň | Nemocnica Niguarde | TAA/RE |
| 5 | Porucha autistického spektra | pes | Ulss n20 VR | TAA |
| 6 | Pervazívne vývinové poruchy | kôň | Multicentrico | TAA/RE |
| 7 | Detská mozgová obrna | kôň | Nemocnica Niguarde | TAA/RE |
| 8 | Detský pacienti hospitalizovaní v nemocnici | pes | Mayer | AAA/EAA |
| 9 | Odpútanie pozornosti, terapia bolesti | pes | Mayer | TAA |
| 10 | Detská onkológia | pes/kôň | Umberto l | TAA |
| 11 | Detská cefalitída | pes | Nemocnica salesi | TAA |
| 12 | Adolescenti s poruchami osobnosti | kôň | Nemocnica St. Giuloara | TAA |
| 13 | Poruchy príjmu potravy | kôň | Torino | TAA |
| 14 | Mentálna retardácia | kôň | Nemocnica Niguarde | TAA |
| 15 | Týraní a zneužívaní maloletí odobraní súdom | pes | Ulss 20 VR | TAA |
| 16 | Problematiky prejavujúce sa počas služby NPI, poruchy emotívne - vzťahovej sféry, problémy komunikácie, prejavy depresie, poruchy správania, hyperaktivita | kôň | Nemocnica Niguarde | TAA |
| 17 | Maloletí prisťahovalci bez domova | osol | Ass. Tossera (VE) | TAA |

**Dospelý vek a staroba**

| | Patológia | zviera | centrum | typ PT |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Postihnutí dospelí zaradení do denných alebo rezidenciálnych stredísk | pes | Ulss n4 | TAA |
| 2 | Pacienti s demenciou Alzheimerovho typu | pes | UNI Ulsssassari | TAA |
| 3 | Pacienti so stareckou alebo inou demenciou | osol | inštitút Fatebenefrateli, Gerano | TAA |
| 4 | Schizofrénia v akútnej fáze | kôň | Multicentrico | TAA/RE |
| 5 | Starší klienti z domova dôchodcov | pes | Ulss n4 | TAA |
| 6 | Depresia dospelých | kôň | UlssBolzano | TAA/RE |
| 7 | Skleróza multiplex | kôň | Multicentricosardequa | TAA/RE |
| 8 | Prsníkové neoplázie | kôň | ViterboRoma | TAA/RE |
| 9 | Pacienti v stave minimálneho vedomia | pes | UlssTorino | TAA |

poznámka: Ulss = nemocnica s poliklinikou

***Opis postihnutia:*** Prejavuje sa uňho globálny kognitívny deficit, poruchy reči a správania. Z časti nadobudol vlastnú autonómiu, avšak nie je schopný vykonávať sám veľkú časť dennodenných aktivít. V prvom momente sa prejavuje ochotou k činnosti. Je však veľmi málo zaujatý aktivitami, ktoré sa mu ponúkajú. Pozornosť je nestála. Má prejavy infantilného správania. Nedokáže aplikovať pravidlá riešenia problému.

***Anamnéza:*** Pochádza z rozvrátenej rodiny, rodičia sú rozvedení už veľa rokov (otec alkoholik, matka so psychickými problémami). Aktuálne býva s matkou u jej rodičov. Má 4 bratov a 2 sestry, z ktorých traja sú pod lekárskym dohľadom kvôli psychickým problémom. Otec sa s chlapcom nestretáva, platí alimenty. Podľa rozprávania matky mal Paolo problémy od malička, od 5 rokov trpel epileptickými krízami. Učitelia uvádzali problémy s autoagresiou a agresiou voči spolužiakom a problémy socializácie/adaptácie. Matka uvádza, že si osvojil základy samostatnosti. V roku 2005 Úrad sociálnych vecí požiadal o zaradenie chlapca do Rehabilitačného centra dei Padri Trinitari, aby tak zabezpečili chlapcovi edukačné intervencie, keďže rodina nie je schopná postarať sa o jeho špeciálne potreby.

***Osobná sféra:*** Osobnosť charakterizovaná istým stupňom samostatnosti, čo sa týka prvotných nižších potrieb, aj keď potrebuje dozor pri zložitejších úkonoch osobnej hygieny (napr. osprchovať sa). Prejavuje lepšiu orientáciu na miestach jemu známych, ale je závislý na „vzťažnej“ osobe (rodič, vychovávateľ). Je schopný pozorovať a podporiť elementy externého prostredia a rozozná všeobecne známe a používané predmety. Rozoznáva základné koncepty času a miesta. Pochopí, čo mu je povedané, významný kognitívny deficit a tendencia izolovať sa mu nedovoľujú prejaviť svoje schopnosti v maximálnej miere. V dôsledku toho neprejavuje špecifický záujem alebo nadšenie pre žiadnu z aktivít, ktoré sa mu navrhujú.

***Sociálna sféra:*** Teší sa z pozornosti a z kontaktov s pedagógmi, avšak v kontakte s rovesníkmi je povrchový a pasívny. Ak nie je neustále stimulovaný a pobádaný k spoločnosti, izoluje sa. Prejavuje sa uňho stereotypné pripútanie sa k predmetom, ktoré používa. Prejavuje sa nedostatočná schopnosť komunikácie. Vyjadruje sa v jednoduchých vetách, jednoslovne, jeho jazyková zásoba je veľmi chudobná a infantilná. Doteraz, čo sa týka aktivít, neprejavil záujem o žiadnu aktivitu. Obtiažne sa zapája aj do oddychovo – rekreačných činností.

***Problematické správanie:*** Sú zaznamenané epizódy návratu k infantilnému odporu. Prítomné sú stereotypy, najmä verbálne (neustále otázky a odpovede) a agresívne správanie. Ešte stále sa prejavuje autoagresívne správanie (aj keď už v oveľa menšej miere).

***Všeobecné hodnotenie:*** chlapec je včlenený do výchovnej skupiny prevažne rovnakej vekovej kategórie. Po úvodnom problematickom období prejavovaného najmä infantilným plačom sa aktuálne začlenil dobre, adaptujúc sa na nové normy, na nové rytmy skupiny a na aktivity hipoterapie, aj keď stále s problematickým začlenením sa medzi rovesníkov. Jeho účasť a plnenie zadaných úloh počas jednotky HT sa zlepšila. V pozorovaní (HBRL) sa prejavuje výrazne zlepšenie najmä v emocionálnej oblasti a oblasti správania. Zatiaľ bude pokračovať v hipoterapii v individualizovanom programe.

***Hodnotenie oblastí:***

Emotívna oblasť – registruje sa významné zlepšovanie počas ôsmych HT jednotiek. Významne sa znížila tendencia k izolácii a k pasivite. Málokedy sa hnevá, ak tak zapríčinením vrstovníkov, znížil sa počet autoagresívnych prejavov a je stále viac ochotný zapájať sa do aktivít na jazdiarni. Počas celého sedenia HT je schopný ovládať svoje emotívne reakcie (strach), čím je úroveň jeho nálady stabilná (na rozdiel od prvých sedení). Spontánne sa usmieva, reaguje úsmevom na podnety terapeutov, s radosťou od nich prijíma pomoc. Na konci aktivity nezabudne pozdraviť. V interpersonálnych vzťahoch sa prejavuje

určitá tendencia k odporu, avšak na požiadavky sa adaptuje rýchlo. Má pozitívny afektívny postoj ku koňovi, na ktorého upriamuje svoju pozornosť.

Aplikačná oblasť – aj v tejto oblasti sa prejavuje postup v priebehu HT sedení. Vo všeobecnosti sa u neho prejavuje motivácia k manuálnej činnosti, čo nám dáva možnosť zlepšovať jeho zručnosti a operatívne učenie. Počas terapie je pozorný na vykonávanie žiadaných činností, má správny sed v sedle, vie použiť oťaže na zastavenie koňa a vo všeobecnosti na jeho vedenie. Prejavuje základné zručnosti vo využívaní jemnej a hrubej motoriky, akceptuje HT tím po svojom boku, keď je v sedle, počúva ich rady a snaží sa ich plniť. V poslednom čase používa objekty, na ktoré sa pripútal, stále a opakovane bez cieľa (čiže aj nevhodne, napr. oťaže).

Kognitívna oblasť – v tejto oblasti sa prejavuje pokrok v priebehu všetkých ôsmych HT sedeniach. Zlepšila sa Paolova pozornosť, pochopí príkazy a cvičenia, ktoré má vykonať a to bez problémov. Rozpozná (pamätá si) členov HT tímu, prejavuje afekt najmä voči tým, ktorí ho sprevádzajú počas jednotky HT. Vie splniť krátku sériu príkazov a vie odpovedať na otázky tak, aby ho druhí pochopili. V jeho mimike sa prejavuje „vážnosť“, keďže sa sústredí na odpovede, ktoré druhým dá. Je schopný priviesť danú aktivitu dokonca. Prejavuje autonómnosť v základných zručnostiach.

Oblasť správania – aj v tejto oblasti sa prejavuje zvýšenie skóre. Pri prvom sedení Paolo prejavil strach z blízkosti koňa, teraz však zvláda priblíženie sa ku koňovi, správa sa k nemu s rešpektom, ovládajúc svoje negatívne emócie. Toto správanie sa následne prejavuje aj vo vzťahu k HT tímu a k rovesníkom. Pokojne akceptuje, ak sú mu zadané nové požiadavky a úlohy. Nekričí a nejačí, vie udržať sebakontrolu v rešpektovaní noriem.

### 2.2 Kazuistika 2: Valerio

***Vek:*** 24 rokov

***Diagnóza:*** autizmus

***Farmakologická liečba:*** áno

***Anamnéza:*** Pochádza z troch detí, pričom dvaja ďalší súrodenci sú osamostatnení, majú svoje rodiny. Matka uvádza, že Valerio sa vo vývine do svojich dvoch rokov prejavoval normálne, neskôr po prekonanom vírusovom ochorení (prejavujúcom sa hnačkami a zvracaním) postrehla výrazné zmeny: začal mať problémy so spánkom, začal sa izolovať a nerozprával. Bol hospitalizovaný v nemocnici, odkiaľ ho prepustili s diagnózou sekundárny autizmus. Táto diagnóza bola potvrdená aj o niekoľko rokov neskôr a doplnená diagnostickými testami. Bol sledovaný istým rehabilitačným centrom kvôli psychomotorike a psychoterapeutickým intervenciám. Navštevoval školu pre mládež s poruchami správania. Matka uvádza, že si osvojil niektoré základné zručnosti (napr. jazdiť na bicykli). Nie je agresívny.

***Osobná sféra:*** Má dobrú úroveň samostatnosti. Aj napriek tomu, že potrebuje povzbudenie a verbálnu či fyzickú podporu, je schopný vykonať autonómne aj komplexné aktivity (napr. umyť si zuby). Pomáha v domácnosti. Počas tohto obdobia rozšíril obzor svojich záujmov o aktivity vhodnejšie vzhľadom k jeho chronologickému veku. Dokáže udržať dlhšie pozornosť pri stolových činnostiach.

***Sociálna sféra:*** Prejavuje jazykové schopnosti, i keď má svoj vlastný vyjadrovací spôsob. Nie vždy odpovedá primerane, niekedy využíva stereotypné odpovede. Vo všeobecnosti treba upozorniť na zlepšenie kvality komunikácie, a zníženie tendencie k izolácii. Je citlivejší na fyzický kontakt, viac krát vezme iniciatívu do vlastných rúk aj voči rovesníkom. V aktivitách sa

u neho prejavujú momenty zdieľania a výmeny. Čo sa týka sociálnych kompetencií, neprejavuje sa pokrok, avšak zlepšuje sa jeho správanie v škole. V HT aktivite je schopný dokončiť jednoduchú úlohu, predovšetkým manuálneho charakteru. Prejavuje sa zníženie počtu útekov a kompulzívneho správania (je majetnícky a upätý voči predmetom, hračkám). Ostávajú stereotypie verbálneho a motorického charakteru a problém zovšeobecniť naučené. Zlepšili sa jeho vzťahy k rodičom a súrodencom.

***Celkové hodnotenie:*** Podľa dát, ktoré sa nám ukazujú, môžeme konštatovať, že celková situácia sa zlepšuje, či už z pohľadu učenia sa alebo aj z pohľadu správania. I keď spôsoby jeho správania ostávajú silne poznačené a charakterizované pasivitou a pretrváva taktiež jeho tendencia k izolácii, v poslednom čase sa prejavujú momenty zdieľania a interakcie s niekoľkými rovesníkmi počas HT v skupine. Okrem iného sa prejavuje nielen v aktivitách manuálneho charakteru, ktoré si spontánne vyberie, ale aj v schopnosti dokončiť jednoduché činnosti počas sedenia HT. Prejavuje sa problém zovšeobecniť naučené, ale zlepšuje sa jeho pozornosť. Jeho problémy spojené a vyplývajúce z jeho diagnózy mu zabraňujú v získaní verbálnych komunikačných zručností, avšak zvýšil sa počet funkčne používaných slov.

***Hodnotenie oblastí:***

Emotívna oblasť – medzi všetkými oblasťami získala oblasť emócií u Valeria najväčší vzostup. Prejavuje sa to častejšie vyhľadávanie interpersonálneho kontaktu a vhodnejšie emocionálne prejavy. Zmenšuje sa počet predmetov, na ktoré je stereotypne naviazaný. Je viac motivovaný k HT činnosti s ohľadom na prvé sedenia. Prejavuje sa zvýšená verbálna produkcia a zníženie frekvencie problematického správania. Rád spolupracuje, udržuje si stabilnú náladu. Usmieva sa a nie je závislý od vzťažnej osoby (edukátor). Prejavuje preferencie vo vzťahu s rovesníkmi a s členmi HT tímu. Prejavuje kladné emócie vo vzťahu ku koňovi a HT tímu.

Aplikačná oblasť – V tejto oblasti preukázal Valerio značné zlepšenie. Po prvom odmietnutí vzťahu s koňom (prvé dve HT sedenia) prejavil spontánny záujem o zviera a o samotné jazdenie. Je schopný sedieť v sedle a plniť požadované úlohy za podpory HT tímu. Pracuje počas celého sedenia. Dokáže používať oťaže k vedeniu koňa. Akceptuje pomôcky. Zlepšenie sa prejavilo aj v oblastiach ako odpútanie sa od vzťažnej osoby a samostatné autonómne používanie toalety. Jemná motorika je postačujúca pre ciele HT.

Kognitívna oblasť – aj tejto oblasti registrujeme zlepšenie počas ôsmych sedení. Počas HT Valerio prejavil zvýšenú pozornosť na aktivitu a tiež voči HT tímu (vzťah s nimi). Bez problémov pochopí dané pokyny a dokáže sa vyjadriť pomocou gest, slov, fráz. Jeho jazyk je veľmi obmedzený, spočíva v pár slovách, ktorými vie odpovedať a v jednoduchých otázkach, ktoré vie položiť. Prejavuje záujem o vzťah/kontakt s koňom a zlepšilo sa aj porozumenie a dialóg s HT tímom a rovesníkmi.

Oblasť správania – zlepšuje sa, Valerio stále lepšie ovláda svoje negatívne emócie, vďaka priblíženiu sa ku koňovi, s ktorým si vytvoril úzke puto. Prejavuje rešpekt voči koňovi a taktiež voči tímu a rovesníkom. Prijíma a zúčastňuje sa nových aktivít. Jeho psychomotorická aktivita ostáva rovnaká, napriek prejavujúcej sa dobrej motorickej koordinácii.

## 2.3 Kazuistika 3: Eugenio

***Vek:*** 21 rokov

***Diagnóza:*** autistický syndróm

***Farmakologická liečba:*** áno

***Opis postihnutia:*** Kognitívne funkcie sú už značne poškodené, expresívne vyjadrovanie úplne chýba. Prejavuje sa psychomotorická instabilita a poruchy správania.

***Anamnéza:*** Je posledné z troch detí. Autizmus mu bol viackrát diagnostikovaný rôznymi špecifikami. Navštevoval materskú školu a následne dva ročníky základnej školy (s vážnymi problémami adaptácie). Prejavuje silnú nestabilitu, nekomunikuje, prejavujú sa uňho stereotypy – neosvojil si základné spôsoby samostatnosti. Striedajú sa uňho obdobia relatívneho pokoja s obdobiami extrémneho nepokoja. Situácia je zložitá najmä v rodine, pretože Eugenio je v neustálom konflikte s matkou. Otec, trpiaci depresiami, je prítomný v rodine len fyzicky. V rodine Eugenio prejavuje časté výbuchy zlosti a prejavy agresie voči osobám a predmetom. Preto si matka vyžiadala rezidenciálny pobyt v zariadení.

***Osobná sféra:*** Napriek tomu, že bol zaradený do programu k osvojeniu si osobnej autonómie, nebolo možné pokračovať dlhodobo v realizácii programu. Pokrok bol evidovaný v sebaobsluhe obliekania sa a správania sa pri stole, avšak pretrváva problém s autonómnym vyprázdňovaním. Má veľmi znížený okruh záujmu, zdá sa, že má dobrú pamäť na osoby a situácie, ktoré majú preňho emocionálne zafarbenie. Pozornosť (úmyselná i neúmyselná) je labilná.

***Sociálna sféra:*** Neprejavuje sa verbálne, ak využíva slová – iba stereotypným spôsobom. Dobrá je však komunikácia prostredníctvom gest a mimiky, schopnosť chápať je slabá. Prejavuje nezáujem o kontakt s rovesníkmi, avšak voči dievčatám prejavuje menšiu mieru pasivity. Je citlivý na pozornosť členov tímu – vyhľadáva fyzický kontakt za účelom manipulácie. Napriek tomu, že prejavuje nezáujem voči aktivitám, prejavilo sa, že ak je povzbudený osobami, ktoré sú pre neho významné, dokáže splniť jednoduché úlohy na krátky čas.

***Problematické správanie:*** Vykonáva opakované monotónne aktivity bez cieľa (pohupovanie sa, hra s rukami). Aktuálne sa len ojedinele prejavuje agresívne. Prejavuje sa bizarné správanie, napr. z ničoho nič sa vyzlečie, bez viditeľného dôvodu. Vzťahy s rodinou – v rodine trávi čas iba v období prázdnin. Matka ho navštevuje každých 15 dní.

***Všeobecné hodnotenie:*** Adaptácia na novú skupinu a aktivitu prebehla dobre. V tomto období, keď nastali zmeny v organizácii jeho bežných aktivít, neprejavil reakcie odporu alebo zmätenosti. V Eugeniovom prípade nebolo vždy možné doviesť sedenie HT dokonca, a to z dôvodu jeho nízkej sústredenosti a slabej pozornosti (najmä na začiatku hipoterapie). Jeho spôsob vytvárania vzťahov s inými je charakterizovaný pasivitou voči vrstovníkom a tendenciou manipulovať členov tímu, ku ktorým však dokáže prejaviť empatiu. V správaní sú však stále prítomné: agresivita, instabilita, izolácia, stereotypy a bizarné spôsoby správania.

***Hodnotenie oblastí:***

Emotívna oblasť – prejavuje sa značný nárast skóre. Od prvotnej nesústredenosti a nepozornosti sa Eugenio začal zaujímať o aktivity HT. Prelom nastal, keď vysadol prvýkrát do sedla (3. sedenie). Následne sa zaznamenalo rapídne zlepšenie stupňa vzťahov k tímu, k rovesníkom a k samotnému koňovi. Prejavuje pozitívne emócie. Po každej HT zavedie „svojho“ koňa do boxu. Odpovedá úsmevom a pozdravom na stimuly, akceptuje pomoc, adaptuje sa na zmeny.

Aplikačná oblasť – po prvotnej fáze nezáujmu (prvé dve sedenia) o koňa následne prejavil spontánny záujem dostať sa do kontaktu so zvieraťom až ku samotnému jazdeniu za

prítomnosti podpory celého HT tímu. Počas aktivity je pozorný na pokyny a na vykonávanie cvičení, je schopný udržať korektný sed, používa oťaže na zastavenie a na vedenie koňa.

Kognitívna oblasť – nárast počas všetkých ôsmich sedení. Počas stretnutí Eugenio prejavil narastajúci záujem o kontakt s koňom a HT tímom. Pochopí príkazy bez problémov aj ak sú nové. Dokáže sa vyjadriť prostredníctvom gest a zvukov. Svoj chudobný slovník kompenzuje bohatou mimikou a gestami.

Oblasť správania – registrujeme menšiu zmenu. Jeho vzťahy sú charakterizované pasivitou voči iným a tendenciou manipulovať členov tímu, ku ktorým však vie prejaviť empatiu.

### 2.4 Kazuistika 4: Alfredo

***Vek:*** 28

***Diagnóza:*** autistický syndróm

***Farmakologická liečba:*** áno

***Opis postihnutia:*** Prejavuje sa poškodenie kognitívnych funkcií, chýba expresívne vyjadrovanie, psychomotorická nestabilnosť a poruchy správania.

***Anamnéza:*** Je tretie zo štyroch detí. Matka uvádza, že Alfrédov vývin prebiehal optimálne až do siedmych – ôsmych mesiacov, v tom čase si všimla, že jej syn nereaguje na stimuly. Oneskorenie v reči viedlo rodičov k návšteve odborníkov, avšak až v jeho 2 rokoch. Bolo mu diagnostikované psychomotorické oneskorenie s autistickými črtami. Od troch do ôsmych rokov navštevoval materskú školu, kde mal pridelenú asistentku. Začlenenie do základnej školy bolo problematické, z toho dôvodu navštevoval iba dva ročníky štátnej základnej školy, neskôr bol prijatý do internátnej špeciálnej školy, kde pobudol dva roky.

***Osobná sféra:*** registrujú sa tu zlepšenia v osobných zručnostiach. Nadobudol dostatočnú kontrolu nad „svojim vylučovaním“. Je takmer samostatný v aktivitách osobnej hygieny a obliekania sa. Jeho intelektové kompetencie nie sú však v súlade s jeho chronologickým vekom. Prejavuje dobrú pamäť na osoby. Časovo – priestorová orientácia je slabá.

***Sociálna sféra:*** Na komunikáciu používa jednoduché vety, stereotypným spôsobom prejavuje oneskorenú echoláliu, ktorú využíva na vyjadrenie svojich nálad. Treba podotknúť, že v poslednom čase sa osvojil nové slová. Jeho osobná iniciatíva je slabá, len málokedy sa zapojí do rekreačných a iných aktivít. Okrem slabej motivácie sa prejavuje problém v jemnej motorike a preto sa u neho dáva dôraz na „stolové aktivity“, ktoré sú zamerané na napĺňanie, prelievanie, skrutkovanie, úchopy atď.

***Problematické správanie:*** značný úbytok prejavov správania akým je krik, skákanie, psychomotorický nepokoj aj keď čiastočne ostáva (najmä ak mu je niečo nepríjemné). Ostáva jeho tendencia k izolácii.

***Všeobecné hodnotenie:*** napriek Alfrédovej zlej spolupráci, ktorá značne ovplyvnila sedenia HT, registrujeme pozitívne zlepšenia (učenie, ovládanie problémového správania). Zaradenie do skupiny sa prejavilo ako veľmi vhodné. Jeho vzťahy s inými sú charakterizované slabou komunikačnou schopnosťou. Väčšinou je pasívny a neprejavuje motiváciu k činnosti, avšak napreduje vďaka individuálnym intervenciám pod dohľadom odborníkov. Rozpoznáva osoby z HT tímu a prejavuje rešpekt k základným normám skupiny.

***Hodnotenie oblastí:***

Emotívna oblasť – prejavil sa značný nárast v účasti a spolupráci Alfreda na aktivitách skupiny. Počas prvých stretnutí prejavoval nezáujem, sklopený zrak, bez mimiky, tón hlasu,

šepot – bolo ho treba neustále upozorňovať, aby hovoril hlasnejšie, nebolo mu rozumieť. Po prvom vysadnutí na koňa sa zlepšili jeho reakcie, psychomotorická iniciatíva a emocionálna zainteresovanosť. Prejavil svoju náklonnosť ku koňovi a spontánne reaguje na stimuly úsmevom. Dokáže ovládať negatívne emócie (strach) a prejavil diskrétnu schopnosť integrovať sa do skupiny.

Aplikačná oblasť – je jedna z oblastí, v ktorej sa prejavilo zlepšenie, zapája sa do aktivít na koni, vie primerane vysadnúť a zosadnúť, počas HT je pozorný na vykonávanie zadaných úloh, má korektný sed v sedle, používa oťaže na zastavenie a vedenie koňa, prispôsobuje sa zmene rýchlosti koňa v kroku a kluse, jeho hrubá i jemná motorika vykazuje veľké zlepšenie.

Kognitívna oblasť – zlepšila sa jeho pozornosť (dĺžka udržanej pozornosti), sústredenosť na HT, pochopí zvyčajné pokyny i keď má problémy s novými. Vedenie koňa u Alfreda posilnilo a rozvinulo časovo – priestorovú orientáciu. Prejavuje sa u neho jazykové oneskorenie, avšak aj napriek tomu sa snaží vyjadriť.

Oblasť správania – prejavuje primerané správanie, udržuje sebakontrolu, rešpektuje normy, členov HT tímu a koňa, ku ktorému sa bez problémov priblíži. Akceptuje nové návrhy (cvičenia). Jeho psychomotorická iniciatíva ostáva obmedzená, napriek dobrej motorickej koordinácii.

# 3 ZÁVER

Výskumné zistenia získané prostredníctvom HBRL v uvedených kazuistikách poukazujú na to, že hipoterapia je efektívny nástroj zvyšovania kvality života. Aj naše doterajšie zistenia (Čerešník, Hanusová, 2012) podporujú tento fakt. Naše ďalšie aktivity budú preto zamerané na rozšírenie výskumnej vzorky tak, aby bolo možné adekvátne generalizovanie výsledkov a na porovnanie výsledkov slovenských a talianskych terapeutických intervencií.

**Použitá literatúra**


1. Cavedon, L. *Osobný rozhovor*. 2012.
2. Čerešník, M., Hanusová, M. Efektivita hipoterapie cez optiku Hippotherapy Behavioral Rating List. Pilotná štúdia. In *Evropské pedagogické fórum 2012: Pedagogicko-psychologické aspekty výuky*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012. ISBN 978-80-905243-2-3, s. 230-238.
3. Lucioni, R. *Materialy z online casopisu*. 2012. Dostupné na internete: (http://www.slowmind.net/timologinews/ippoterapia.html, stiahnuté 12.10.2012)
4. Mura, T.D.V., Gottardo, D.E. *Ippoterapia e formazioneemozionale*. Roma: Armando Editore, 2010. 240 s. ISBN 978-88-6081-647-4.


**Kontaktné údaje**


PhDr. Michal Čerešník, PhD.
Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4, 94901 Nitra
Tel: +421 37 6408 272
email: mceresnik@ukf.sk

Bc. Michaela Hanusová

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4, 94901 Nitra
email: michaela.hanusova@student.ukf.sk

# AKTUÁLNE PROBLÉMY INTEGRÁCIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

# CURRENT PROBLEMS OF INTEGRATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOLS

*Viktor Gatial*

**Abstrakt**

Autor sa v príspevku zaoberá fenoménom integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnom školstve v Slovenskej republike. Približuje aktuálne problémy v tejto oblasti, poukazuje na nedostatky a navrhuje možnosti ich riešenia, a to na základe mnohoročných skúseností z práce školského psychológa.

***Kľúčové slová:*** *Integrácia žiakov, základná škola, individuálny vzdelávací program, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*

**Abstract**

The author deals with the phenomenon of integration of pupils with special educational needs in primary schools in Slovakia in the following article. It provides current problems in this field, focuses on its shortcomings and suggests some possibile solutions, based on a multiyear experience in a position of a school psychologist.

***Key words:*** *Integration of pupils, elementary school, individual educational programme, pupil with special educational needs*

## 1. ÚVOD

Tendencia k integrácii (resp. inklúzii) výnimočných jednotlivcov je neoddeliteľnou súčasťou tradícií, ale aj aktuálneho stavu našej spoločnosti. Táto tendencia sa zákonite odráža aj v našom vzdelávacom systéme, ktorý je (hoci si to mnohí neuvedomujú – alebo nechcú uvedomiť) jedným z jej základných pilierov. Zámerne hovoríme o tendencii – smerovaní k intergácii, pretože, aj keď si to možno neradi priznávame, mnoho iných spoločností je v tejto oblasti oveľa bližšie k cieľu.

Kým v minulosti sa v školskej praxi pojmy ako špecifická porucha učenia, porucha aktivity alebo pozornosti, autistická porucha, takmer neobjavovali, po zmene systému došlo v tejto oblasti k „boomu“. Spolu s pozitívnym prínosom (zlepšenie prístupu takýchto žiakov ku vzdelaniu a postupná pozitívna zmena pohľadu učiteľov na nich), však došlo aj k prejaveniu sa negatívnych stránok tzv. integrácie. Boli to najmä zvýšené nároky na vedomosti učiteľov v odlišných vedných disciplínach (psychopatológia, špeciálna pedagogika a i.), a z toho vyplývajúca zvýšená záťaž v učiteľskom povolaní.

Problematika integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je stále predmetom diskusií medzi učiteľmi základných škôl. Aj keď zo skúsenosti môžeme povedať, že aktuálne sú znalosti symptómov, proces identifikácie týchto žiakov, ich reedukácia, metódy vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia na dobrej úrovni, stáva sa, že špecifická porucha znepríjemňuje žiakovi život nielen po stránke akademického výkonu, ale aj po stránke osobnostnej a sociálnej. Sporadicky sa preto stretávame v našej praxi (autor pracuje ako vysokoškolský pedagóg aj ako školský psychológ v štátnej základnej škole) s prípadmi, keď špecifická porucha učenia alebo správania negatívne ovplyvní prežívanie

žiaka, alebo jeho sociálne vzťahy. V niektorých prípadoch, najmä vplyvom prostredia, dochádza k tzv. sekundárnej neurotizácii, alebo aj stigmatizácii žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sociálne prostredie, ktoré takto pôsobí, nanešťastie nepozostáva len z neuvedomelých spolužiakov (ktorých takéto správanie vzhľadom na ich vek môžeme chápať), ale niekedy aj ich rodičov a učiteľov.

Všetky vyššie uvedené problémy by mal popri svojej vzdelávacej činnosti učiteľ pozitívne zvládať. Vyplýva z toho však, že je potrebné učiteľa na to najprv primerane pripraviť.

V nasledujúcom texte si preto dávame za cieľ priblížiť a zosumarizovať poznatky a skúsenosti s identifikáciou, integrovaným vzdelávaním, overovaním vedomostí, hodnotením, a z toho vyplývajúcich problematických oblastí výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami najmä v základných školách. Pri obsahovom výbere oblastí jednotlivých porúch, ktoré negatívne ovplyvňujú akademický výkon žiakov a ich sociálne začlenenie, sa budeme orientovať najmä frekvenciou výskytu týchto porúch v školskom prostredí. Ide najmä o tzv. ľahké mozgové dysfunkcie (jednotlivé špecifické poruchy učenia – dyslexia, dysortografia, dysgrafia, dyskalkúlia, poruchy pozornosti a aktivity – ADD, ADHD), poruchy z oblasti ťažkých dysfunkcií (ako subnorma inteligencie, v niektorých prípadoch ľahká mentálna retardácia a poruchy z autistického spektra).

Taktiež sa dotkneme analýzy (pregraduálnej aj postgraduálnej) prípravy učiteľov na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

## 2. PROBLÉM IDENTIFIKÁCIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Identifikáciu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vnímame ako vyhľadanie takéhoto žiaka v skupine ostatných a jeho následnú diagnostiku. Možno teda povedať, že identifikácia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) pozostáva z dvoch za sebou nasledujúcich krokov, kde učiteľ zohráva kľúčovú rolu. Učiteľ musí poznať základné symptómy jednotlivých psychických porúch, aby vedel vysloviť podozrenie na prítomnosť poruchy. Učiteľ (najmä prvého stupňa ZŠ) je vo väčšine prípadov jediným odborníkom, ktorý môže dať podnet k odhaleniu prítomnosti niektorej z vývinových porúch žiaka.

### 2.1 Identifikácia v oblasti ľahkých mozgových dysfunkcií

Pojem ľahké mozgové dysfunkcie (ĽMD) je vžitý tak medzi odbornými, ako aj pedagogickými zamestnancami škôl. Taktiež ho používajú poradenskí a klinickí psychológovia, či psychiatri a ďalší lekári. Táto diagnostická kategória však už nie je uvedená v desiatej revízii MKCH (medzinárodnej klasifikácie chorôb) a je rozdelená na niekoľko iných kategórií, ktoré však majú spoločné znaky. ĽMD sú organicky zapríčinené poruchy psychického vývinu, ktoré môžu mať za následok negatívne ovplyvnenie akademického výkonu žiaka. Existuje niekoľko kategórií ĽMD (uvádzame len vybrané, tie, ktoré sa v školskom prostredí vyskytujú s najvyššou frekvenciou, alebo najviac ovplyvňujú akademický výkon žiakov a používame tradičné názvy): Dyslexia, dysortografia, dysgrafia, dyskalkúlia, ADD, ADHD. V tejto oblasti dbáme v praxi na to, aby učiteľ poznal niekoľko základných faktov:

a) Ľahké mozgové dysfunkcie vznikajú vplyvom fyzikálnych, alebo chemických faktorov v období pred narodením (prenatálne), pri pôrode (perinatálne), prípadne aj v neskoršom období vývinu (postnatálne, do konca druhého roku fyzického veku). Môžu byť zapríčinené aj hereditárne (prenos zmenených vlastností nervovej sústavy z rodičov na potomkov).

b) Podstatou ľahkej mozgovej dysfunkcie je jemné poškodenie tkaniva centrálneho nervového systému (organické poškodenie), ktoré môže mať za následok oslabenie funkcie v niektorej, alebo viacerých oblastiach.
c) Ľahká mozgová dysfunkcia sa môže prejaviť špecificky – ako porucha čítania, písania, pravopisu, matematického uvažovania, pozornosti, aktivity.
d) Ľahká mozgová dysfunkcia je diagnostikovaná len za predpokladu, že intelekt žiaka je intaktný (všeobecné rozumové schopnosti zistené psychológom štandardizovanými metódami sa nachádzajú minimálne v pásme priemeru) – prítomnosť ĽMD sa teda absolútne vylučuje s mentálnou retardáciou.
e) Žiak trpiaci ĽMD má dobrú prognózu vzdelávania v bežnej triede základnej školy za predpokladu používania špeciálneho prístupu učiteľov pri vyučovaní, podpory v domácom prostredí a reedukácie špeciálnym pedagógom.
f) Intenzita ĽMD môže nadobúdať pri rôznych jednotlivcoch rôznu hĺbku (napr. môže byť viditeľný rozdiel v školskom výkone „ľahkého“ a „ťažkého“ dyslektika), preto pri výbere metód vzdelávania alebo ďalšieho štúdia, nie je možné paušálne odporúčať určitý typ školy, ale je potrebné posudzovať jednotlivé prípady individuálne.

Naše skúsenosti s prognózou žiakov s poruchami učenia dyslexia, dysortografia, dysgrafia sú dobré, ich úspešnosť však závisí od včasnej diagnostiky, primeranej podnetnosti rodinného prostredia (rodičia sa aktívne zaujímajú o vzdelanie svojho dieťaťa, o pravidelnú reedukáciu poruchy učenia, pomáhajú mu pri prekonávaní školských problémov), intenzity špecifickej poruchy učenia (žiaci s vysokou intenzitou poruchy učenia sú väčšinou rezistentní voči reedukačným postupom a je potrebné hľadať im adekvátne uplatnenie do budúcnosti), schopnosti kompenzovať poruchu učenia (platí, že čím vyššia je úroveň intelektu, tým vyššia je schopnosť kompenzovať poruchu. V praxi sa ukazuje, že nie je problémom, aby žiak s jednou, alebo viacerými uvedenými poruchami učenia vyštudoval vysokú školu, za predpokladu dobrých vlôh a podnetného prostredia).

Praktické skúsenosti ukazujú, že žiaci s diagnózou dyskalkúlia bývajú najmenej úspešní pri zvládaní nárokov základnej školy (v porovnaní s inými žiakmi s ĽMD). Príčinou je pravdepodobne to, že matematika je jednak profilový predmet, jednak sú výkony v matematike (prípadne fyzike) ľahko kvantifikovateľné oproti iným predmetom, čo vyúsťuje do slabého hodnotenia, jednak sú matematické schopnosti vnímané ako dôležité aj pre praktický život, a preto sú nároky učiteľov na zvládnutie matematiky vysoké. Pri výbere povolania pre dyskalkulikov sa orientujeme väčšinou na školy, kde podiel vyučovania matematiky je čo najmenší. Ako pri ostatných poruchách učenia, aj tu platí pravidlo o miere kompenzačných mechanizmov (čím vyššia miera inteligencie a podnetnosti rodinného prostredia, tým lepšie vyhliadky výnimočného žiaka).

Poruchy pozornosti a aktivity - ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti spojená s poruchou aktivity v zmysle jej prebytku), ADD (Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti s normálnou mierou aktivity). Najmä žiaci trpiaci ADHD bývajú učiteľmi vnímaní ako najproblematickejší. Poruchy pozornosti a aktivity môžu byť kombinované s poruchami učenia, prípadne môžu samy osebe znižovať akademický výkon žiaka. Taktiež býva akademický výkon žiaka znížený sekundárne, vplyvom nevhodného správania sa žiaka a jeho následným negatívnym vnímaním učiteľom. V oblasti identifikácie býva problém častejší ako pri vyššie uvedených poruchách učenia. Nevhodné správanie žiaka môže pri identifikácii problému negatívne ovplyvniť učiteľa, ktorý potom nie je ochotný akceptovať, že žiak má vrodenú poruchu pozornosti a aktivity, a ako taký do značnej miery nedokáže ovládať vlastné správanie. Taktiež sa problém môže vyskytnúť v prípade, že odborník nediagnostikuje poruchu pozornosti správne (je však potrebné pripomenúť, že diagnostika najmä ADHD, je do značnej miery problematická, hlavne v nižšom fyzickom veku žiakov), teda že napr. ignoruje nevhodný vplyv rodinného prostredia žiaka. V praxi sa niekedy stretávame aj s prípadmi, keď žiak trpí ADHD a zároveň pochádza

z málo podnetného rodinného prostredia, ktoré príznaky danej poruchy ešte umocňuje. Vtedy je v práci učiteľa naozaj ťažké zvládnuť takéhoto žiaka, alebo ho dokonca aj niečo naučiť.

Dôležité je poznať symptómy porúch pozornosti a aktivity, uvedomovať si vyššie uvedené fakty o všetkých ĽMD, ktoré platia aj pre poruchy pozornosti a nedať sa negatívne ovplyvniť nevhodnými spôsobmni správania žiakov v procese identifikácie poruchy. Pri poruchách pozornosti a aktivity bývajú prítomné nasledovné príznaky:

- nápadne zvýšená, alebo znížená aktivita dieťaťa (dieťa neobsedí, vyskakuje z lavice, stále sa s niečím hrá, alebo je naopak zasnené, nedáva pozor, utlmené, nápadne pomalé), je ľahko unaviteľné pri bežných psychických činnostiach,
- poruchy motoriky - neobratnosť, nešikovnosť, slabá koordinácia pohybov, nepresnosť pohybov, zvýšená úrazovosť, problémy v telesnej, výtvarnej a pracovnej výchove,
- poruchy vnímania - dieťa akoby zle vidí, alebo počuje, zle rozlišuje videné, alebo počuté tvary, problematicky sa orientuje v ľavej a pravej strane, alebo v texte pri čítaní, dlhšie si osvojuje orientáciu v čase, oblasť koncentrácie pozornosti a pamäti, kolísanie koncentrácie pozornosti, zvýšená vnímavosť na rušivé podnety z okolia, nediferencuje dôležité a menej dôležité veci, rigidita v riešení problémov (slabá flexibilita), sústredí sa len krátkodobo, na inštrukcie reaguje oneskorene, alebo si ich nepamätá a je potrebné mu ich zopakovať,
- emocionálna labilita - impulzivita, výkyvy vo výkonnosti, výkyvy vo výkonoch, neschopnosť sebakontroly, neschopnosť domyslieť dôsledky svojho konania, skákanie do reči, vykrikovanie, šaškovanie, vníma len časť informácie, nedokončí činnosť, nízka frustračná tolerancia (bežné podnety ho vyvedú z miery), problém s empatiou, únikové reakcie na záťaž, plačlivosť,
- poruchy pamäti a myslenia - možné problémy so zovšeobecňovaním, infantilnosť v myslení a konaní,
- špecifické poruchy učenia,
- poruchy hovorenej reči a porozumenia reči - problémy s gramatikou, problémy s vyjadrením prežívania,
- nepravidelnosť EEG záznamu.

Aj keď sme naznačili, že v niektorých prípadoch je zvládanie ADHD, ADD žiaka problematické, je potrebné povedať, že vo väčšine prípadov sa takýto žiak zvládnuť dá, pri rešpektovaní nasledovných zásad: ochota, flexibilita a angažovanosť učiteľa sú podmienkou, spolupráca s rodičmi a inými odborníkmi, vytváranie prehľadného a štruktúrovaného prostredia, vytváranie pokojného prostredia, stanovenie jasného a pravidelného režimu (platí aj pre domáce prostredie), dôslednosť, podpora kladných stránok dieťaťa, usmernenie aktivity, fyzický kontakt s dieťaťom (jemný dotyk na zmiernenie nepokoja), fázovanie úloh, diferencované úlohy.

### 2.2 Identifikácia v oblasti oslabenej inteligencie

V prostredí našich škôl je skôr výnimkou, že je tam vzdelávaný žiak trpiaci niektorým zo stupňov mentálnej retardácie (MR). Náš školský systém preferuje v tejto oblasti segregáciu, aj keď tzv. školský zákon (č. 245/2008 Z. z.) je postavený tak, že dáva možnosť vzdelávať žiakov s MR aj inkluzívnym spôsobom. Viac sú v rámci základných škôl vzdelávaní žiaci, ktorých všeobecné rozumové schopnosti sa nachádzajú v tzv. hraničnom pásme mentálnej retardácie. 10. revízia medzinárodnej klasifikácie chorôb vymedzuje toto pásmo vo forme IQ 70 až 85 bodmi. Podľa našich zákonov dieťa s IQ nad 70 bodov nepatrí do špeciálnej základnej školy. Je teda vo väčšine prípadov vzdelávané v bežnej základnej škole, čo má svoje špecifiká:

- zlyhanie vo výchovno – vzdelávacom procese – spravidla na druhom stupni ZŠ, keď množstvo a náročnosť učiva stúpa a pomoc rodiča už nestačí,

- možné psychosomatické príznaky týchto žiakov – náročnosť je vysoká, zvládanie žiakom je slabé, pričom si žiak svoje zlyhanie a postavenie v triede veľmi dobre uvedomuje,
- problém pri výbere budúceho povolania, najmä pri žiakoch, ktorí školskú dochádzku skončia v nižšom ako deviatom ročníku.

Identifikovať týchto žiakov väčšinou nebýva problém. Skúsený učiteľ dokáže rozoznať oslabenie inteligencie od iných porúch psychiky na základe tradičných príznakov (zlyhávanie vo viacerých vyučovacích predmetoch, oproti špecifickému zlyhávaniu len v niektorých predmetoch pri poruchách učenia, sledovanie schopnosti žiaka myslieť a uvažovať nielen v rámci vyučovania, ale aj pri iných činnostiach – najmä pokiaľ ide o triedneho učiteľa a pod.). Chceli by sme však upozorniť na niektoré úskalia vyhľadávania žiakov so slabou úrovňou inteligencie. Existujú totiž poruchy psychiky, ktoré vykazujú podobné symptómy ako pri MR, čo môže viesť k mylným záverom. V súvislosti s tým je treba uvažovať najmä o žiakoch trpiacich niektorou z porúch autistického spektra a tzv. vývinovou dysfáziou (špecificky narušený vývin reči) – týmto syndrómom budeme venovať pozornosť v texte nižšie.

Žiaci s oslabenou inteligenciou majú v škole nevýhodné postavenie. Veľmi závisí aj od rodinného prostredia ako budú pri zvládaní školských povinností úspešní. Pokiaľ takýto žiak pochádza zo sociálne slabej rodiny, prípadne dysfunkčnej rodiny, potom je prognóza jeho budúcej úspešnosti slabá. Väčšinou ide o žiakov, ktorí končia v nižších ročníkoch a jedinou možnosťou ich ďalšieho vzdelávania sú odborné učilištia. Títo žiaci pre nezáujem rodičov väčšinou nie sú ani diagnostikovaní a potom záleží už len na dobrej vôli a prístupe učiteľov, čo im budú pri vyučovaní tolerovať. Pokiaľ žiak pochádza z prostredia aspoň priemerne podnetného, väčšinou sa podarí diagnostikovať problém a zaujať adekvátne stanovisko vo výchovno – vzdelávacom procese zo strany učiteľov (tzv. individuálny prístup). V takomto prípade môže žiak ukončiť deviaty ročník základnej školy a má väčšie možnosti pri výbere strednej školy (trojročný odbor). Je však veľmi dôležité zvážiť každý jednotlivý prípad, jeho špecifiká a to za spolupráce výchovného poradcu, psychológa, učiteľov a rodičov žiaka z hľadiska schopností, prípadne zručností žiaka vzhľadom na výber povolania.

### 2.3 Identifikácia v oblasti porúch z autistického spektra

V nasledovnom texte sa zameriavame len na jeden syndróm zo spektra autistických porúch (Aspergerov syndróm), pretože žiaci ním trpiaci bývajú najčastejšie (prípadne výlučne) odporúčaní k individuálnej integrácii v bežných školách oproti iným syndrómom z autistického spektra. Individuálne začlenenie takéhoto žiaka môže so sebou priniesť celý rad problémov. Od vzdelávania samotného žiaka, cez jeho hodnotenie až po jeho vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi.

Podľa MKCH 10 je Aspergerov syndróm jednou zo spektra pervazívnych vývinových porúch so zastúpením typickej autistickej triády. Jednotlivci trpiaci Aspergerovým syndrómom sa od ostatných autistov odlišujú v niekoľkých oblastiach: Aspergerov syndróm sa nevyskytuje v kombinácii s mentálnou retardáciou, najviac je postihnutá oblasť sociálnych interakcií, oblasť komunikácie a predstavivosti je len málo narušená, v individuálnych prípadoch je možné vzdelávanie v bežnej základnej škole.

Slovenská legislatíva je v oblasti vzdelávania žiakov s autizmom obmedzená na Zákon č. 245/2008 Z. z., a to §2, ktorý vymedzuje jednotlivé kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (medzi nimi aj autistických žiakov v kategórii žiakov so zdravotným postihnutím) a §94, odsek 1, ktorý upravuje typ školy, kde sú títo žiaci vzdelávaní (v špeciálnych školách, alebo ostatných školách, a to v špeciálnych triedach, alebo v bežných triedach). Je teda na zodpovednom posúdení príslušného odborníka, či odporučí vzdelávanie autistického žiaka formou priamej, individuálnej integrácie v bežnej triede

základnej školy. Zo spektra autistických porúch môžu nároky aktuálneho vzdelávacieho systému zvládnuť iba tzv. vysoko funkční autisti, medzi nimi aj žiaci s Aspergerovým syndrómom.

Ešte v polovici deväťdesiatych rokov sa vplyvom neznalosti symptómov a diagnostických postupov stávalo, že dieťa trpiace autizmom bolo považované za mentálne retardované (podobne ako deti trpiace vývinovou dysfáziou). Dnes už je našťastie situácia (hlavne v oblasti informovanosti a diagnostiky) diamentrálne odlišná.

Čo sa týka identifikácie autistických žiakov, učiteľ v tejto oblasti nepotrebuje takú hlbokú znalosť symptómov ako napr. v oblasti špecifických porúch učenia. Poruchy z autistického spektra sa totiž diagnostikujú (vo väčšine prípadov) už v predškolskom veku dieťaťa. Skôr by sme znalosť základných príznakov odporučili poznať učiteľom jednak z hľadiska osvetového, jednak z hľadiska vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia týchto žiakov:

- patrí do spektra autistických porúch
- ide o tzv. „funkčných“ autistov
- nevyskytuje sa v kombinácii s mentálnou retardáciou
- najviac je postihnutá oblasť sociálnych interakcií
- oblasť komunikácie a predstavivosti je len málo narušená
- v individuálnych prípadoch je možné vzdelávanie v bežnej základnej škole

Na tomto mieste môžeme konštatovať, že väčšina žiakov s Aspergerovým syndrómom, s ktorými sme v našej praxi prišli do kontaktu, bola schopná relatívne primeranej adaptácie na školské prostredie či už v oblasti vzdelávacej alebo v oblasti sociálnych vzťahov. Sme presvedčení, že tento výsledok bol dosiahnutý predovšetkým vysoko odbornou, adekvátnou diagnostikou odborníkom s praktickými skúsenosťami, ktorému nie je neznáme školské prostredie so všetkými jeho nárokmi. V neposlednom rade ide tiež o osvetu a postoj samotných učiteľov ku vzdelávaniu takto hendikepovaných žiakov.

V oblasti odporúčaní k profesijnej orientácii týchto žiakov pred ukončením deviateho ročníka základnej školy úzko spolupracujeme s príslušným odborným pracoviskom (Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva), v ktorého starostlivosti daný žiak dlhodobo bol, pretože ide o vysoko individuálny problém.

Diagnostika žiaka s podozrením niektorú z vyššie uvedených psychických porúch musí byť vysoko odborne realizovaná. Je to oblasť, ktorá je mimo kompetencie učiteľa. Zmieňujeme sa o nej preto, lebo pokiaľ diagnostika nie je správna (z neznalosti alebo zámerne), negatívne to vplýva na učiteľovu prácu a znemožňuje mu to dosahovať adekvátne výsledky. Na ilustráciu môžeme uviesť príklad z praxe:

*Psychológ pod tlakom okolností (napr. rodičia dieťaťa, snaha neublížiť dieťaťu) odporučí individuálnu integráciu žiaka v bežnej základnej škole, pričom však intenzita poruchy je vysoká, prípadne je porucha kombinovaná a mal možnosť odporučiť vzdelávanie žiaka napr. v špeciálnej triede alebo špeciálnej základnej škole. Práca učiteľa s takýmto žiakom potom bude veľmi problematická. Na jednej strane bude mať učiteľ oficiálnu správu a odporúčania odborníkov, na druhej strane aj pri maximálnej snahe nebude môcť dosiahnuť adekvátny výsledok, čo môže viesť k polemike o jeho vlastných schopnostiach, alebo kritike zo strany nadriadených.*

Vyhľadávanie žiakov so ŠVVP v práci učiteľa vnímame ako vysoko dôležité, v žiadnom prípade ho však nepovažujeme za primárnu oblasť sebarealizácie učiteľa. Optimálnym prístupom v tejto oblasti by mala byť spolupráca učiteľa a odborného pracovníka školy, alebo školského zariadenia – školského psychológa, školského špeciálneho pedagóga.

## 3. PROBLÉM VZDELÁVANIA ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

D. K. Detterman a L. A. Thompson (1997) tvrdia, že metódy vyučovania výnimočných žiakov (v bežných školách) nie sú metódami špeciálnymi, ale len povahe poruchy mierne prispôsobenými bežnými metódami.

Na tomto mieste by sme chceli poznamenať, že v žiadnom prípade nežiadame, aby bežný učiteľ realizoval reedukáciu v školských podmienkach. Súhlasíme s vyššie uvedenými autormi, a nazdávame sa, že úlohou bežného učiteľa je len určitá modifikácia bežných metód vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). O to, aby to fungovalo (aby boli k takémuto prístupu vytvorené podmienky), sa musia postarať iní odborníci (psychológ prostredníctvom adekvátnej diagnostiky a špeciálny pedagóg prostredníctvom reedukácie žiaka). V nasledovnom texte sa zmienime o metódach vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia žiakov a našich praktických skúsenostiach, pričom sa sústredíme najmä na žiakov s ĽMD, keďže ostatných typov výnimočnosti sme sa dotkli už v texte vyššie, a zároveň sú vysoko špecifické (najmä metódy práce s autistickými žiakmi).

Oblasť edukácie žiakov so špecifickými poruchami učenia je druhou z oblastí, na ktoré sme sa v našom príspevku sústredili. V praxi ju považujeme za najviac problematickú. Podobný názor uvádzajú v Čechách napr. V. Pokorná (2001), O. Zelinková (2008), H. Žáčková a D. Jucovičová (2000).

Aj keď je dieťa, ohrozené poruchou (napr. učenia) identifikované, podrobené reedukácii, má dostatočnú podporu v rodine, jeho akademický výkon môže negatívne (okrem poruchy učenia) ovplyvniť práve škola a učiteľ. Zo skúseností môžeme povedať, že sa stretávame s rôznymi postojmi učiteľov k vzdelávaniu žiakov so špecifickými poruchami učenia v bežných školách. Mnohí učitelia k nemu pristupujú s rešpektom, snažia sa aj v súčasnej neradostnej situácii robiť pre deti čo môžu. Sú však aj učitelia, ktorí sa k tomuto problému stavajú indiferentne, až odmietavo. Na jednej strane je pochopiteľné, že keďže majú málo informácií o práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami zo štúdia na vysokej škole, nemožno od nich očakávať v tejto oblasti dobré výsledky. Na strane druhej však každý učiteľ je dospelý človek, ktorý by mal byť odborne fundovaný a zodpovedný za svoje činy a prácu, a vedomosti, ktoré mu chýbajú by si mal z vlastnej iniciatívy doplniť. Máme napr. skúsenosti s učiteľmi, ktorí napriek nedostatku informácií v oblasti ŠPU sú intuitívne schopní žiaka s poruchou učenia úspešne vzdelávať a vychovávať, s učiteľmi, ktorí sa o danú problematiku zaujímajú napriek vyťaženiu inými problémami, ale aj s učiteľmi, ktorí vzdelávať výnimočných žiakov otvorene odmietajú s tým, že nie sú špeciálni pedagógovia, a že takíto žiaci by mali navštevovať špeciálnu školu.

Problém vzdelávania žiakov so ŠVVP v bežných školách je potrebné vidieť v celospoločenskom kontexte. Súhlasíme s názorom V. Pokornej (2001), že naša súčasná spoločnosť nedokáže zabezpečiť dostatočné odborné, a najmä osobnostné predpoklady pedagogických pracovníkov (napr. osobnostne a odborne zdatní jednotlivci sa môžu uplatniť v lepšie platených profesiách). Takýto stav vytvára zlý imidž školstva v spoločnosti. Nazdávame sa, že ide o akýsi bludný kruh, z ktorého sa ťažko hľadá východisko. Nízke finančné ohodnotenie učiteľov demotivuje a pri povrchnom pohľade spoločnosti v nej evokuje dojem, že ide o nenáročnú prácu, ktorú by zvládol hocikto. Zároveň mnohí učitelia aj sami prispievajú k tomuto neradostnému názoru svojou neodbornosťou, v mnohých prípadoch slabými osobnostnými predpokladmi a nízkou angažovanosťou v práci. Pracovať so žiakmi, ktoré sa nejakým spôsobom vymykajú normálu je potom v takýchto podmienkach ak nie nemožné, tak určite veľmi ťažké. Naopak, existujú učitelia (a sú to hlavne učitelia prvého stupňa ZŠ), ktorí sú natoľko odborne schopní, že dokážu v žiadosti o psychologické vyšetrenie presne popísať symptómy žiaka, prípadne odhaliť deficity žiaka pomocou pedagogickej diagnostiky.

Z hľadiska ŠVVP môžeme vyčleniť štyri stupne prístupu vo výchovno-vzdelávacom procese k žiakom, používané v praxi bežnej základnej školy:

- Bežný prístup, v rámci ktorého učiteľ používa bežné metódy výchovy, vzdelávania, overovania vedomostí a hodnotenia žiakov. Vo väčšine prípadov sa uplatňuje pri intaktných žiakoch.
- Individuálny prístup. Učiteľ venuje viac času vybraným žiakom, v našom prípade žiakom s črtami porúch učenia, alebo čiastkovými kognitívnymi deficitmi, ktorých problém nenapĺňa diagnostické kritériá pre pridelenie diagnózy špecifická porucha učenia (intenzita poruchy je nízka, zároveň však použitím bežných metód môže vzniknúť riziko slabšieho prospechu, alebo neprospievania).
- Individuálna integrácia. Problémy žiaka v učení zodpovedajú diagnostickým kritériám špecifickej poruchy učenia. Intenzita poruchy je stredne vysoká, až vysoká. Žiaka možno vzdelávať, overovať a hodnotiť jeho vedomosti len pomocou špeciálnych metód (modifikácia bežných metód). Je potrebné vypracovať individuálny vzdelávací plán pre žiaka a vzdelávať ho, overovať jeho vedomosti a hodnotiť ho podľa neho.
- Integrácia v špeciálnej triede. Intenzita poruchy je extrémne vysoká. Žiaci postupujú podľa plánu špeciálnej triedy. Štruktúra triedy by mala byť čo najviac homogénna z hľadiska špecifickosti porúch učenia žiakov v nej zaradených. Integrácia v špeciálnej triede je často znemožnená jej samotnou neexistenciou v danej škole, alebo blízkom okolí. V našej praxi sme realizovali špeciálnu triedu pre žiakov s poruchami učenia od prvého do deviateho ročníka, v danom školskom roku však v iných ročníkoch špeciálna trieda neexistovala. Bolo to spôsobené náročnosťou na vybavenie aj personálne obsadenie. Triednym učiteľom v špeciálnej triede môže byť len špeciálny pedagóg. Aktuálne v našej praxi špeciálnu triedu nerealizujeme, čo je však škoda, lebo každoročne sa nájdu žiaci, ktorí by takúto formu vzdelávania potrebovali.

V praxi zdôrazňujeme niekoľko dôležitých funkcií písomných dokumentov individuálne integrovaného žiaka:

- **Zistenie aktuálneho stavu žiaka** z hľadiska ŠVVP pre efektívnu prácu so žiakom. Triedny učiteľ a ostatní učitelia majú možnosť kedykoľvek do dokumentácie žiaka nahliadnuť, s cieľom prispôsobiť metódy vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia integrovaného žiaka jeho aktuálnemu stavu. Dokumenty majú tiež význam pri prechode žiaka na druhý stupeň ZŠ, pri zmene vyučujúceho, zmene školy a pod.
- **Možnosť sledovať pokroky žiaka**. Záznamy v individuálnom výchovno-vzdelávacom pláne o prospievaní integrovaného žiaka, jeho silných a slabých stránkach, sú východiskom pre učiteľov pri jeho hodnotení, výbere adekvátnych vyučovacích metód, sústredení sa na rozvoj deficitných oblastí žiakových schopností a zručností, atď.
- **Dokumenty ako „dôkazový“ materiál** pre rodičov (prípadne školskú inšpekciu) ako sa so žiakom pracuje a aké pokroky dosahuje.

Podľa §11, ods. 10 zákona č. 245/2008 Z. z. tvoria dokumentáciu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (okrem dokumentácie platnej aj pre intaktných žiakov) tieto dokumenty:

- **Návrh na prijatie žiaka** so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy. Pri jeho realizácii je potrebné sa riadiť Pokynmi na vyplnenie formulára Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, špeciálnej materskej školy, materskej školy, základnej a strednej školy, schváleného MŠ SR pod číslom CD-2008-17271/37405-1:914 dňa 24. 10. 2008 s platnosťou od 1. 1. 2009.

- **Správa zo psychologického alebo špeciálno-pedagogického vyšetrenia.**
- **Písomné vyjadrenie k školskému začleneniu.** Vydáva ho príslušné poradenské zariadenie. Aktuálne len CŠPP a CPPPaP.
- **Individuálny výchovno-vzdelávací program** individuálne začleneného žiaka. V praxi sa často stáva, že učitelia, prípadne aj iní odborní pracovníci, nerozlišujú pojmy individuálny výchovno-vzdelávací program a individuálny výchovno-vzdelávací plán. Aj v oficiálnych dokumentoch (napríklad v tzv. „návrhu na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý je jedným zo základných dokumentov integrovaného žiaka) je použitý pojem individuálny výchovno-vzdelávací program. Považujeme to za nevhodné. Individuálny vzdelávací program vnímame ako dokument, všeobecne odporúčajúci a popisujúci metódy vzdelávania žiakov, ktorých je možné zaradiť do určitej skupiny porúch psychického vývinu (žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiaci zrakovo výnimoční, sluchovo výnimoční, telesne výnimoční a pod.). Na podklade takéhoto programu potom tvoríme individuálny výchovno-vzdelávací plán, ktorý je určený konkrétnemu žiakovi s konkrétnou diagnózou, jej intenzitou, sociálnym zázemím, biologickými vlohami atď. Iným problémom pre bežného pedagóga býva vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiaka so špecifickou poruchou učenia. Vždy zdôrazňujeme, že pre individuálne integrovaného žiaka platia rovnaké osnovy (s výnimkou žiaka integrovaného ako mentálne výnimočného) ako pre ostatných žiakov v triede. Obsahom individuálneho vzdelávacieho plánu by teda mali byť informácie o tom, v čom sa žiak vo výchovno-vzdelávacom procese odlišuje od svojich spolužiakov (ide napríklad o odlišné metódy overovania vedomostí, alebo vysvetľovania učebnej látky, možnosť použiť pomôcky, ktoré bežní žiaci nepoužívajú a pod.). Odlišnosti môžu nadobúdať aj časové hľadisko – je možné presunúť učivo, ktoré žiak momentálne, vzhľadom na prítomnosť vývinového deficitu nemôže zvládnuť, do ďalšieho polroka, prípadne aj vyššieho ročníka).
- **Individuálny výchovno–vzdelávací plán** je dokument dôležitý pre konkrétnu, každodennú prácu so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Individuálny výchovno – vzdelávací plán žiaka so ŠVVP by mal obsahovať:
    1. Súhrn problému ako ho vidí učiteľ (pedagogická diagnostika)
    2. Záver psychologického vyšetrenia
    3. Záver špeciálno-pedagogického vyšetrenia
    4. Záver lekárskeho vyšetrenia (ak bolo potrebné)
    5. Konkrétne úlohy, ktoré treba pri práci so žiakom vo výchovno – vzdelávacom procese realizovať
    6. Zoznam špeciálnych pomôcok, ktoré sú pre prácu so žiakom potrebné
    7. Spôsob hodnotenia a klasifikácie žiaka
    8. Organizáciu špeciálno–pedagogického servisu
    9. Spôsoby spolupráce s rodičmi žiaka
    10. Spôsoby informovania učiteľov, ktorí budú so žiakom prichádzať do kontaktu.

Do individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu zaznamenávajú učitelia hodnotenie, pozorovanie, zmeny, úspechy, neúspechy integrovaného žiaka, jeho reakcie na určité metódy vzdelávania, jednoducho všetko, čo učiteľ pokladá za potrebné, aby sa o integrovanom žiakovi vedelo. Taktiež sa osvedčilo zakladať písomné výkony žiaka, ktoré sú upravené v zmysle individuálneho výchovno–vzdelávacieho plánu, alebo individuálneho prístupu (napríklad upravená písomná práca z matematiky, doplňovacie cvičenie namiesto diktátu atď. Je potrebné zaznamenať ako učiteľ pristupuje k integrovanému žiakovi napríklad pri overovaní vedomostí (namiesto písomky ústne preskúšanie a pod.).

Všetky spomínané dokumenty má uschované triedny učiteľ. V prípade potreby si dokumenty požičajú ostatní učitelia, ktorí so žiakom prichádzajú do kontaktu. Je to aj dobrý

spôsob ako docieliť vzájomnú komunikáciu jednotlivých učiteľov, vzdelávajúcich integrovaného žiaka. Všetky dokumenty sú materiálom, z ktorého vychádzajú triedny učiteľ a špeciálny pedagóg, prípadne školský psychológ pri tvorbe individuálneho výchovno–vzdelávacieho plánu pre ďalší školský rok. Individuálny výchovno-vzdelávací plán pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa vytvára vždy do konca septembra daného školského roka a je platný jeden školský rok.

K dokumentom individuálne integrovaného žiaka patrí aj tzv. „Žiadosť rodičov o individuálnu integráciu dieťaťa“. Podľa §61, ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. musí rodič, alebo zákonný zástupca dieťaťa písomne požiadať o začlenenie dieťaťa.

Konotatívny význam výrazu integrovaný (žiak) nadobudol za približne dve desaťročia uplatňovania špeciálno-pedagogického prístupu v bežných školách v našej krajine rôzne podoby. V kontakte s niektorými učiteľmi sa dozvedáme, že ide o žiaka problematického, dosahujúceho podpriemerné výsledky v učení a vedomostiach, žiaka, ktorý do ich práce prinesie zvýšenú záťaž. Niekedy nadobúdame dojem, akoby učiteľ zabúdal na skutočný význam slova integrácia a na fakt, že jeho základnou úlohou je vzdelávať, podporovať žiakov a pomáhať žiakom. Príčiny týchto javov sme načrtli v úvode tretej kapitoly. Nazdávame sa, že pokiaľ nebudú odstránené, tak vzdelávanie všetkých detí, nielen tých so ŠVVP, bude naďalej problematické. V praxi sa snažíme v kontakte s učiteľmi, žiakmi a ich rodičmi šíriť osvetu v tejto oblasti.

Pre priblíženie problematiky či integrovať, alebo segregovať výnimočných žiakov si dovolíme parafrázovať slová L. Požára: Isté je, že nie každý žiak so špeciálnymi potrebami musí byť vzdelávaný integrovane, a rovnako nie každý takýto žiak musí byť nevyhnutne vzdelávaný segregovane (z prednášky na FiF UK Bratislava, jún 2002). Autor vymedzuje výhody integrovaného a segregovaného vzdelávania výnimočných žiakov nasledovne:

- Výhody integrovaného vzdelávania výnimočných žiakov: lepšie sociálne zručnosti výnimočných žiakov (kontaktom s reálnym prostredím), návšteva školy v mieste bydliska, prevencia xenofóbie intaktných (zmena postojov majoritnej populácie smerom ku kladným hodnotám),
- výhody segregovaného vzdelávania výnimočných žiakov: chránené prostredie, vyškolený personál, materiálno-technické zázemie.

Súhlasíme s názorom autora, hlavne v kontexte nášho školstva. Aj naše skúsenosti vypovedajú o tom, že v súčasnej situácii je možné uskutočňovať individuálnu integráciu výnimočných žiakov len vo vymedzených oblastiach (žiaci s ŠPU, poruchami pozornosti, narušenou komunikačnou schopnosťou, nadaní žiaci, telesne a zdravotne výnimoční, atď.). Žiaci s „intenzívnymi“ druhmi výnimočnosti (mentálna retardácia, autizmus, genialita, a pod.) sú v našich podmienkach vzdelávaní segregovane. Ich vzdelávanie v bežných školách by bolo aktuálne asi nezvládnuteľné (kompetencie učiteľov, vybavenosť škôl materiálom a pomôckami, slabé povedomie verejnosti, a pod.). Za ideálny stav považujeme úplnú integráciu a akceptáciu výnimočnosti. Pravdepodobne však bude treba dosť času, aby sme k nemu dospeli. Vyspelé štáty sa k takémuto ideálu snažia priblížiť. Taliansko je jedným z nich. Od roku 1977 tam neexistujú špeciálne školy a výnimoční žiaci sa vzdelávajú v bežných školách spolu s ostatnými (Gajdošová, E., 1998).

Aj v našej praxi nachádzame problematické oblasti, ktoré znižujú kvalitu integrácie výnimočných žiakov:

- vysoký počet žiakov s diagnostikovanými poruchami v rámci jednej triedy (v našej praxi v niektorých prípadoch až traja),
- v niektorých prípadoch formalizmus pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP,
- odmietavý postoj niektorých učiteľov k vzdelávaniu žiakov so ŠVVP,
- málo zručností učiteľa pracovať so žiakom so ŠVVP (najmä druhý stupeň ZŠ),
- v niektorých prípadoch slabá spolupráca rodičov žiaka so ŠVVP so školou,

- kombinácia ŠVVP a poruchy správania žiaka (absencia podnetného rodinného prostredia),
- zneužívanie faktu integrácie žiakom, alebo jeho rodičmi k vylepšeniu prospechu žiaka.

H. Žáčková a D. Jucovičová (2000) uvádzajú niektoré nevhodné postoje učiteľov v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP, s ktorými sa môžeme v praxi stretnúť: odmietanie, alebo zľahčovanie významu poruchy a netolerantný prístup, formalizmus v používaní metód tolerantného prístupu, použitie nadmerne tolerantného prístupu, nesprávna a neodborná reedukácia, porovnávanie dieťaťa s poruchou učenia s ostatnými žiakmi.

Vzhľadom na súčasné podmienky zastávame názor, že žiaci s vysokou intenzitou poruchy by sa mali vzdelávať v špeciálnych triedach (forma skupinovej integrácie). Ideálny by bol stav, keby v každom okrese existovala škola, ktorá by mala špeciálnu triedu (prípadne viac tried, podľa počtu obyvateľov) pre žiakov so ŠVVP, ale vo všetkých ročníkoch ZŠ. Potom by bolo možné deti vysokou intenzitou poruchy vzdelávať v týchto triedach, prípadne zaradiť takéto dieťa aj do špeciálnej triedy príslušného ročníka v priebehu školského roka, keby sa mu na jeho pôvodnej škole nedarilo. V našej praxi máme dobré skúsenosti s edukáciou výnimočných žiakov v špeciálnych triedach. Jednu špeciálnu triedu sme zrealizovali od prvého až po deviaty ročník, druhú na prvom stupni ZŠ. Nevyhli sme sa však niektorým chybám:

- nehomogénnosť špeciálnej triedy – išlo o špeciálnu triedu pre žiakov so ŠVVP, pričom do nej boli zaradení aj žiaci s inými diagnózami (epilepsia, subnorma schopností, NKS, a pod.). Vzhľadom na edukáciu a overovanie vedomostí žiakov bol tento fakt kontraproduktívny. Odporúčame preto starostlivo zvážiť zameranie špeciálnej triedy a rovnako starostlivo realizovať diagnostiku, a tým aj výber žiakov do špeciálnej triedy,
- stigmatizácia žiakov navštevujúcich špeciálnu triedu. Sporadicky sa vyskytovali problémy sociálnych vzťahov intaktných žiakov a žiakov zo špeciálnych tried (hlavne na druhom stupni ZŠ),
- zabezpečenie špeciálnej triedy. Špeciálnu triedu sme dokázali „udržať“ len po štvrtý ročník ZŠ, potom sme boli okolnosťami donútení ju zrušiť. Našťastie v tejto triede boli žiaci so ŠVVP, ktorí sa bez väčších problémov adaptovali v bežných triedach.

Odporúčame preto naplánovať možnosti realizácie špeciálnej triedy dopredu, aby k jej rozpadu nedochádzalo. Kladnou stránkou existencie špeciálnych tried v našej praxi bolo, že sme pomohli žiakom, ktorí by formou individuálnej integrácie pravdepodobne nároky ZŠ nezvládli. Aktuálne v našej praxi špeciálne triedy nerealizujeme. Dôvodom je náročnosť špeciálnej triedy na vybavenie a personál a finančné prostriedky.

Individuálna integrácia žiakov so ŠVVP má svoje problematické body. V nasledovnom texte uvedieme model individuálnej integrácie žiakov so ŠVVP v našej praxi, ktorý považujeme za funkčný.

Okrem diagnostiky a reedukácie žiakov so ŠVVP je ich integrácia ďalším prostriedkom ako dosiahnuť ich normálne fungovanie v spoločnosti. Integrácia v školských podmienkach má pritom veľký význam, lebo od kvality a spôsobu ako je uskutočnená, závisí štart žiaka do života.

V predchádzajúcom texte sme spomenuli tri subsystémy, ktoré bezpodmienečne musia participovať na školskej integrácii žiaka so ŠVVP (žiak a rodič, škola, odborný pracovník), pričom musí dochádzať k ich vzájomnej spolupráci. Skúsenosť nám vraví, že ak len jeden z týchto subsystémov nie je funkčný, integrácia žiaka je ohrozená.

V našej praxi koordinuje spoluprácu daných subsystémov školský psychológ. Uskutočňuje vyhľadávanie, diagnostiku a rediagnostiku žiakov so ŠVVP, zabezpečuje kontakt s inými odbornými pracoviskami, vedie agendu, zabezpečuje realizáciu

a obnovovanie dokumentácie žiakov so ŠVVP, realizuje konzultácie v problematike pre učiteľov, žiakov a ich rodičov.

Formálnym začiatkom integrácie žiaka so ŠVVP je zvolanie komisie pozostávajúcej z rodičov dieťaťa, zástupcu riaditeľa školy pre príslušný stupeň ZŠ, triedneho učiteľa, školského psychológa (prípadne iného odborníka). Prítomní prerokujú už vopred zostavený individuálny výchovno–vzdelávací plán a potvrdia svojimi podpismi, že ho berú na vedomie, a že budú realizovať činnosti z plánu pre nich vyplývajúce. Rodičia sú oboznámení so všetkými metódami (vzdelávania a overovania vedomostí žiaka) a písomnosťami, ktoré sa pri integrácii použijú. O všetkých následných zmenách v individuálnom výchovno–vzdelávacom pláne, v stave dieťaťa atď. sa musia členovia komisie navzájom informovať. Úlohou komisie je rodičom vysvetliť podstatu integrácie, konkrétne postupy, ktoré sa budú v škole uplatňovať, t. j. spôsoby vzdelávania dieťaťa, preverovania jeho vedomostí, hodnotenia dieťaťa. Taktiež je potrebné vyzdvihnúť úlohu rodičov samotných pri príprave dieťaťa so ŠVVP na vyučovanie, pri pravidelnej návšteve reedukačných cvičení či už v škole, alebo v poradni tak, aby rodičia získali určitý pocit zodpovednosti za vzdelávanie svojho dieťaťa a aby na tomto vzdelávaní aktívne participovali. Pritom sa stretávame s rôznymi reakciami rodičov – od odmietnutia, ktorých je našťastie málo, cez laxný prístup rodičov (nechajú všetko na školu), až po aktívnu spoluprácu (takých rodičov je našťastie najviac).

Pre úspešnú prácu učiteľov prvého stupňa so žiakmi so ŠVVP, J. Gajarská (2005) vyčleňuje tieto základné podmienky:

- Adekvátna pedagogická diagnostika. Včasné rozpoznanie signálov, identifikácia problémov žiaka, odporučenie na odborné vyšetrenie, komunikácia s rodičom, efektívne využitie času (počas diagnostiky) na prácu so žiakom na vyučovaní.
- Používanie vhodných metód práce. Využívanie všeobecných metód a foriem práce so žiakmi s poruchami učenia, prípadne s inými vzdelávacími a výchovnými ťažkosťami.
- Aktívne formy komunikácie medzi rodičmi žiaka a žiakom samotným (poradenské zariadenie, odborníci z iných rezortov), spolupráca s rodinou žiaka, nielen formálna ale aj praktická (pravidelné konzultácie, zápisníček, a pod.), komunikácia so žiakom, úprimný, otvorený a priateľský vzťah, dohodnutie si pravidiel spolupráce učiteľ – rodičia, učiteľ – žiak, využívanie možností konzultovať problémy detí s odborníkmi v poradenskom zariadení (CPPPaP, CŠPP).
- Vytváranie priateľského prostredia (klímy) vo vnútri triedy, oboznámenie spolužiakov s iným hodnotením žiaka, vysvetlenie problémov v učení, apelovanie na silné stránky žiaka, využitie triednických hodín na vytváranie priateľského prostredia v triede, aby sa žiaci cítili v spoločnosti učiteľa príjemne a bezpečne.
- Znalosť platnej legislatívy a tým vytváranie vonkajších (organizačných) podmienok pre žiaka s ŠPU, metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi potrebami, celoživotné vzdelávanie učiteľa, aby dokázal pružne reagovať na meniacu sa školskú legislatívu a tým meniť svoje možnosti, ktoré sa mu črtajú v praxi.

Niekedy sa stretávame s negatívnymi javmi integrácie. Jedným extrémom je, keď dieťa vedome, alebo podvedome pochopí, že má nejaký objektívne známy problém, pre ktorý naňho učitelia nemajú také nároky ako na ostatných. Túto situáciu potom „zneužíva“ vo svoj prospech. Po analýze tohto problému však zisťujeme, že svoj podiel na ňom majú aj učitelia svojím prístupom. Stretávame sa napríklad s názorom, že integrovaný žiak nemôže „prepadnúť“, nemôže dostávať päťky a pod. S takýmto zjednodušeným vnímaním integrácie rozhodne nesúhlasíme. Druhým extrémom je stigmatizácia dieťaťa diagnózou. Ako uvádza V. Mertin (In: Kucharská, A., 1999, s. 6) „...vďaka diagnóze dyslexia sa na jednotlivca hľadí ako na niekoho, kto trpí špecifickým syndrómom, ktorý je podmienený neznámou biologickou abnormalitou. Takto poňatá diagnóza však neposkytuje jedincovi, ani učiteľom dostatok informácií ako ho učiť čítať. Jeho schopnosti pravdepodobne nie sú horšie ako schopnosti

jedincov nepoznamenaných nezmeniteľnou neschopnosťou učiť sa, ktorí sa preto snažia vytvoriť si špeciálne stratégie na prekonanie ťažkostí“.

Pri porovnávaní sa s krajinami s dlhšou tradíciou v integrovanej edukácii výnimočných žiakov budeme musieť pravdepodobne vyriešiť ešte mnoho problémov. M. Zelina (In: Seidler, P. a Kurincová, V., 2005) upozorňuje, že v oblasti práce s integrovanými žiakmi bude nevyhnutné:

a) implementovať novú humanisticko – tvorivú filozofiu do výchovy s osobitnou aplikáciou na výnimočných žiakov
b) uskutočniť radikálnu kurikulárnu transformáciu, aby sa obsah vzdelávania viac priblížil životu (treba vyvinúť špeciálne a individuálne preventívne, edukačné a kompenzačné programy, zapojenie technologických možností, najmä komunikáciu pomocou multimédií)
c) radikálne zmeniť prípravu učiteľov pre špeciálne, ale aj pre štandardné (bežné) školy v súvislosti s trendom integrácie postihnutých detí do bežných škôl
d) prijať zákon o výchove a vzdelávaní detí a mládeže so špeciálnymi edukačnými potrebami
e) zabezpečiť, aby výchova detí a mládeže nebola iba vecou školy a rodiny, ale vecou celej spoločnosti
f) zdôrazniť, že špeciálna výchova má byť skutočne špeciálnou výchovou, odpovedať na otázky KTO?, KOHO?, ČO?, AKO?, KEDY? učí.

Z našich skúseností vyplýva, že spolu so zostavením individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu pre žiaka so ŠVVP je jeho vyučovanie, overovanie vedomostí a hodnotenie najproblematickejšou oblasťou v práci učiteľa bežnej základnej školy. Závisí to však od viacerých okolností:

- **motivácia učiteľa k práci so žiakmi so ŠVVP** – tu zohráva svoju rolu postoj učiteľa k týmto žiakom a ich vzdelávaniu, ktorý musí byť jednoznačne kladný, inak je vzdelávanie takéhoto dieťaťa vopred odsúdené na neúspech,
- **schopnosti učiteľa k práci v tejto oblasti** – tu sa prejaví tzv. pedagogické majstrovstvo. Máme skúsenosti s učiteľmi, ktorí bez veľkých vedomostí o problematike ŠVVP sú schopní intuitívne takéto deti vzdelávať. Ideálne však je keď dobrý učiteľ má zároveň určité špeciálno-pedagogické zručnosti,
- **povaha vyučovaného predmetu** – môžeme povedať, že aj keď napríklad porucha čítania môže negatívne ovplyvniť výkon žiaka v prevažnej väčšine vyučovacích predmetov v ZŠ, sú predmety v rámci ktorých je tento negatívny účinok nízky až zanedbateľný (telesná výchova, výtvarná výchova a pod.) a naopak predmety, ktoré sú ním veľmi ovplyvnené (jazyky, matematika, prírodopis, geografia, dejepis a pod.),
- **intenzita poruchy konkrétneho žiaka** – v praxi máme skúsenosti so žiakmi, ktorí napriek diagnostikovanej poruche učenia prospievali výborne, ale aj takými, ktorí neprospievali takmer vôbec. Jednou z príčin tohto javu je intenzita špecifickej poruchy učenia konkrétneho jednotlivca. Môžeme sa napríklad stretnúť s „ľahkým“ dyslektikom, ktorý bude veľmi dobre reagovať na reedukáciu a následne bude mať len malé problémy v akademickom výkone. Naproti tomu „ťažký“ dyslektik bude mať v akademickom výkone výrazné problémy a v oblasti reedukácie bude torpídny,
- **materiálno-technické zabezpečenie** – niektoré syndrómy vyžadujú viac materiálneho zabezpečenia, ako je tomu pri bežnom vzdelávaní. Týka sa to nielen špeciálnych pomôcok, ale aj vybavenia tried.

V súvislosti so vzdelávaním žiakov so ŠVVP V. Mertin a A. Kucharská (2007, s. 25) hovoria: „Ak má dieťa vzdelávacie problémy, k ich náprave sa používajú bežné pedagogické metódy. Ak má žiak diagnostikovanú ŠPU, na jej nápravu sú odporúčané špeciálno-pedagogické metódy... Aby sme konkrétny postup mohli označiť za špeciálny, musí sa líšiť od bežného postupu. Súčasne by sme ho mali používať len pri deťoch s poruchou a nie pri

bežných deťoch. Tento spôsob chápania špeciálneho postupu vyplýva z kategoriálneho chápania ŠVVP, podľa ktorého sú výučbové problémy žiaka so ŠVVP kvalitatívne odlišné od žiaka, ktorý má výučbové problémy z iných príčin."

V súčasnosti už existuje viacero návodov a metód, ktoré môže učiteľ využiť pri práci so žiakmi so ŠVVP. Musíme však konštatovať, že prevažná väčšina z nich sa orientuje na prvý stupeň ZŠ. Pritom práca so žiakmi so ŠVVP je práve na druhom stupni ZŠ problematickejšia z dôvodu organizácie vyučovania aj množstva a povahy vyučovacích predmetov. Na tomto mieste by sme upriamili pozornosť škôl a učiteľov na publikáciu „Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti", ktorú odporučilo MŠ SR dňa 26. 9. 2008 pod číslom CD-2008-16763/36514-1:914 ako metodickú príručku pre pedagógov prvého stupňa ZŠ, pedagógov špeciálnych škôl a odborných zamestnancov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Tento krok hodnotíme veľmi pozitívne. Citeľne nám v praxi chýbala podobná publikácia, ktorá by ucelene podávala informácie o jednotlivých syndrómoch a zároveň návody na prácu s nimi trpiacimi žiakmi. Jednotlivé listy príručky je možné ľubovoľne vkladať a vyberať z obalu. Príručka pozostáva z nasledovných častí: NKS (narušená komunikačná schopnosť), Dyslexia, Dysortografia, Dysgrafia, Dyskalkúlia, ADD a ADHD, Problémy z praxe**.**

Najmä posledná časť príručky je veľmi podnetná, pretože obsahuje kazuistiky, ktoré učiteľovi môžu pomôcť riešiť rôzne problémové situácie, do ktorých sa môže dostať pri práci s výnimočnými žiakmi. Menej podobných materiálov je určených učiteľom druhého stupňa ZŠ. Pravdepodobne sa počíta s faktom, že ŠVVP by mali byť identifikované a reedukované na prvom stupni a na druhom stupni ZŠ už kompenzované. Z praxe však môžeme povedať, že v mnohých prípadoch to tak nie je. Potešiteľné však je, že samotným učiteľom druhého stupňa nie je ľahostajná oblasť práce so žiakmi s poruchami učenia. Ako príklad môžeme uviesť pracovné listy k práci s dyslektickým žiakom na hodinách slovenského jazyka autorky M. Davidovej. Autorka bola učiteľkou slovenského jazyka na ZŠ. Pracovné listy prinášajú praktické ukážky nácviku gramatických javov z ortografie, morfológie a syntaxe. Metódy nácviku sú zamerané na využitie a tréning vizuálnej pamäti pri vyvodzovaní a utvrdzovaní pravopisu a v syntaxi pri určovaní prísudku. Pracovné listy sú dostupné v CPPPaP Hlohovec a boli vytvorené v rámci projektu ESF Univerzum (http://www.e-libra.sk/onas.html).

Dosiahnuté výsledky žiaka so ŠVVP musí byť učiteľ adekvátnym spôsobom schopný overiť, a taktiež ich ohodnotiť. To býva ešte väčším problémom ako samotné vyučovanie výnimočného žiaka. V tejto oblasti často narážame na neochotu učiteľov „odkloniť" sa od pôvodnej pedagogickej diagnostiky. Argumentujú najmä tým, že nemajú k dispozícii žiadne ucelené pravidlá na overovanie vedomostí a hodnotenie žiakov so ŠVVP, tak ako je to pri intaktných žiakoch. Nemajú dostatok času overovať ústne vedomosti žiaka so ŠVVP, ktorý má problémy s grafickým vyjadrením. Tým, že by sa venovali žiakovi so ŠVVP, obrali by o čas a pozornosť ostatných žiakov v triede atď. Učiteľom musíme dať čiastočne za pravdu vo všetkých uvedených argumentoch. Prácu so žiakmi so ŠVVP vnímajú ako činnosť naviac, teda ako záťaž. Pritom nemôžu očakávať nejaké ocenenie tejto práce (finančné už vôbec nie). Objektívne podmienky pre prácu so žiakmi so ŠVVP tiež bývajú málokedy ideálne (vyšší počet integrovaných žiakov v triede, nedostatok pomôcok). Existuje len málo publikácií, ktoré by podávali návod ako hodnotiť žiaka so ŠVVP. V praxi používame osvedčenú literatúru v tejto oblasti a snažíme sa vyjsť učiteľom v ústrety tým, že na podklade všeobecných odporúčaní pre prácu so žiakom so ŠVVP vypracujeme konkrétne odporúčania pre výchovno-vzdelávací proces, ktoré sú súčasťou každej správy zo psychologického a špeciálno-peagogického vyšetrenia, a tiež tým, že aktívne spolupracujeme s učiteľmi pri vytváraní individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu pre žiaka a nepretržite s nimi konzultujeme všetky problematické oblasti.

Publikáciou, ktorú považujeme v tejto oblasti za vhodnú, sú Metódy hodnotenia a tolerancie žiakov so ŠVVP autoriek H. Žáčkovej a D. Jucovičovej (2000). Okrem všeobecných zásad hodnotenia výnimočných žiakov autorky uvádzajú aj konkrétne návody

pre učiteľov ako overovať a hodnotiť vedomosti žiakov so ŠVVP v oblasti diktátov, písania, slohových cvičení, čítania, cudzích jazykov, matematiky a ostatných predmetov. Uvádzajú aj negatívne príklady hodnotenia žiakov so ŠVVP. Zo skúseností môžeme povedať, že mnohé z odporúčaní autoriek sa v našej praxi ujali a bežne sa používajú (nahradenie diktátov doplňovacími cvičeniami, možnosť precvičiť diktát dopredu, písanie menšej časti diktátu, preferencia ústneho overovania vedomostí, menej príkladov v matematickej písomke, a pod.).

## 4. PROBLÉM PRÍPRAVY UČITEĽOV NA PRÁCU SO ŽIAKMI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Kompetencia pracovať so žiakmi so ŠVVP nie je samostatne vymedzená. Spadá pod odborné kompetencie učiteľa. Ide o schopnosti integrovane vzdelávať žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami. Zo psychologického hľadiska ide o vzdelávanie žiakov a študentov, ktorí v určitých oblastiach nespadajú do takzvaného pásma normy (ak používame štatistické vymedzenie normality). Tento fakt kladie zvýšené nároky na ich vzdelávanie, a teda priamo na pedagogických pracovníkov.

Spektrum výnimočnosti, s ktorým sa učiteľ pri svojej práci môže dostať do kontaktu, je rozsiahle. Keďže európsky (prípadne svetový) trend nás zaväzuje uplatňovať moderné prístupy vo vzdelávaní, premieta sa to do našej legislatívy. Tak sa stane, že učiteľ bežnej školy, ktorý počas vysokoškolského štúdia nebol pripravovaný na prácu s výnimočnými žiakmi, stojí pred problémom, ako vzdelávať telesne výnimočného žiaka, ako učiť čítať dyslektika, písať dysgrafika, ako učiť odborné predmety dyskalkulika.

Študenti študijných odborov „Učiteľstvo akademických predmetov poväčšine (výnimky tvoria len niektoré kombinácie s predmetmi ako psychológia alebo pedagogika) nemajú v študijnom pláne predmety, ktoré by ich oboznamovali s danou problematikou, a už vôbec nie predmety, kde by ich učili ako učiť týchto žiakov. Diskutabilné môže byť, či je potrebné didakticky pripravovať študentov na prácu so žiakmi so ŠVVP pregraduálne, alebo postačí postgraduálna príprava. Jedno je však isté, táto príprava by mala byť systematická a mali by jej podliehať všetci učitelia. Súčasný stav nemôžeme v rámci tejto problematiky pokladať za uspokojivý, pretože kompetencia pracovať so žiakmi so ŠVVP je nadobúdaná buď na báze dobrovoľnosti (záujem a motivácia samotného učiteľa) alebo uvedomelosti vedenia konkrétnej školy.

Integrované vzdelávanie žiakov so ŠVVP prináša im samým, ich rodičom a učiteľom celý rad problémov, ktoré možno rozdeliť na dve veľké skupiny. Do prvej by patrili problémy zásadné, týkajúce sa vôbec prítomnosti žiakov so ŠVVP v bežných školách. Ani dnes nie sú zriedkavé názory odborníkov pracujúcich v školstve (a iných odboroch – napr. zdravotníctvo), požadujúce vytváranie špeciálnych škôl, alebo tried pre týchto žiakov. Dôvodom je neschopnosť, alebo neochota pracovať s takýmito žiakmi.

Isté je, že nie každý žiak so ŠVVP musí byť vzdelávaný integrovane, a rovnako nie každý takýto žiak musí byť nevyhnutne vzdelávaný segregovane. Dôvody, prečo určitého žiaka nevzdelávať integrovane, však nesmú byť tie vyššie uvedené, ale len tie, ktoré vyplynú z posúdenia kompetentnými odborníkmi (psychológ, špeciálny pedagóg, lekár, ...).

Druhú skupinu by tvorili problémy, ktoré prináša bežná prax v rámci integrovaného vzdelávania žiakov so ŠVVP: Ako priviesť rodiča dieťaťa, ktoré potrebuje pomoc, k spolupráci? Ako zabezpečiť, aby rodič, alebo žiak nezneužívali „výhody“, ktoré im ponúka individuálny výchovno – vzdelávací plán? Ako vysvetliť žiakom, že ich spolužiak má rovnakú známku z písomky, v ktorej bolo menej príkladov? Ako minimalizovať stigmatizáciu výnimočného žiaka?... Skúsenosť nás učí, že s mnohými z týchto problémov je možné sa vysporiadať. V súčasnosti pritom môže pomôcť partner – školský psychológ, školský špeciálny pedagóg. Títo odborníci, pracujúci priamo v školách, môžu aspoň sčasti pomôcť eliminovať načrtnuté problémy. V oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP môžu pomôcť

s prípravou individuálnych vzdelávacích programov a plánov na základe príslušnej diagnózy žiaka. Toto býva jedným zo základných problémov pri integrovanom vzdelávaní žiakov. Učiteľ musí dodržiavať učebné osnovy a má väčšinou obavy upraviť ich. Keďže nemá skúsenosti s prácou s výnimočnými žiakmi, nevie, aké učebné metódy má použiť, na ktoré oblasti učiva sa má sústrediť.

## 5. ZÁVER

Starostlivosť o žiakov so ŠVVP je tímovou prácou. Jednak v oblasti diagnostiky a reedukácie (spolupráca učiteľa, rodiča, psychológa a špeciálneho pedagóga, prípadne lekára), jednak v oblasti uplatňovania špeciálno – pedagogických metód a prístupov priamo v školskom prostredí (tu majú rozhodujúcu úlohu učiteľ, školský psychológ a školský špeciálny pedagóg). Nedostatky aktuálnej praxe vidíme najmä v slabých schopnostiach učiteľov bežných škôl uplatňovať špeciálno – pedagogický prístup, respektíve v určitej nevyváženosti (skúsenosti ukazujú rozdiely v týchto schopnostiach medzi učiteľmi jednotlivých škôl, jednotlivých typov škôl, či jednotlivých stupňov škôl – učitelia prvého stupňa sú v tejto oblasti všeobecne erudovanejší, podobne učitelia základných škôl voči učiteľom stredných škôl). Základné nedostatky vidíme v schopnostiach časti učiteľov vytvoriť tzv. individuálny výchovno – vzdelávací plán pre výnimočného žiaka. Sčasti tu zohráva negatívnu úlohu nevhodná forma plánu, ktorá bola počas uplynulých rokov niekoľkokrát zmenená, sčasti obava učiteľov zasahovať do obsahu učiva, najmä čo sa týka jeho redukcie. Ako praktici, pracujúci aj v teréne (v školách), snažíme sa tieto problémy prekonávať práve prostredníctvom partnerskej spolupráce. Školský psychológ (prípadne školský špeciálny pedagóg) nevytvára teda individuálny výchovno – vzdelávací plán sám, ale nie je ani kontrolórom plánu, ktorý vytvorí učiteľ. Rovnako uplatňovanie zásad uvedených v „pláne“ sa uskutočňuje vzájomnou spoluprácou učiteľa a psychológa, pričom každý má svoje kompetencie, ktoré neprekračuje. Ak učiteľ identifikuje žiaka, ktorý by podľa jeho názoru potreboval pomoc a on sám nie je schopný mu ju zabezpečiť, musí rodiča o svojich zisteniach informovať, nesmie však pritom prekročiť svoje kompetencie. Vhodné je, ak vychádza z pedagogickej diagnostiky, t. j. sústredí sa na popis najprv kladných a potom problematických stránok osobnosti žiaka vzhľadom na zvládanie učiva. Jeho cieľom je motivovať rodiča k spolupráci, presvedčiť ho o potrebe odbornej pomoci pre jeho dieťa (v prípade, ak rodič sám takúto potrebu nevidí). Dôležité je, aby rodičovi predložil konkrétne dôvody.

Po odbornom stanovení špeciálnych potrieb žiaka vytvoria učiteľ, rodič a psychológ (špeciálny pedagóg) partnerstvo, v ktorom majú spoločný cieľ (dosiahnuť určitú úroveň vedomostí a zručností žiaka), rovnocenné postavenie, ale rozdielne kompetencie a úlohy. V kompetencii rodiča je všestranne pomáhať svojmu dieťaťu pri prekonávaní problémov, ktoré prináša školské učenie. Uskutočňuje to jednak pomocou dieťaťu pri domácej príprave na vyučovanie, jednak zabezpečovaním účasti dieťaťa na prípadnej špeciálno – pedagogickej, alebo psychologickej reedukácii. Rodič musí poznať detaily individuálneho výchovno – vzdelávacieho programu svojho dieťaťa, musí na ňom sám participovať (čo potvrdzuje aj svojím podpisom), musí mať možnosť kedykoľvek doňho nahliadnuť.

Dôležitým faktorom v starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami je osobnosť učiteľa. Učiteľ, ktorý je zároveň partnerom žiakov, ľahšie vysvetlí intaktným žiakom rozdielny prístup k ich spolužiakovi s výnimočnými potrebami, ľahšie ich získa pre spoluprácu. Nedostatok pedagogického taktu môže mať na vyvíjajúcu sa osobnosť výnimočného žiaka ďalekosiahle následky. Špeciálne potreby toho – ktorého žiaka, diagnózy a iné osobné údaje nesmú byť predmetom rozhovorov učiteľa a psychológa pred ostatnými žiakmi v triede.

Príčiny negatívnych javov v starostlivosti o žiakov so ŠVVP v bežných školách je potrebné podľa nášho názoru hľadať jednak v celospoločenských problémoch (znižujúci sa status učiteľského povolania v spoločnosti, a v dôsledku toho znižujúca sa latka pri výbere zamestnancov v školstve, čo spôsobuje nedostatok osobnostne kvalitných učiteľov), jednak v obsahu vedomostí a zručností jednotlivých učiteľov, týkajúcom sa danej problematiky.

Podiel výnimočných žiakov v bežných základných a stredných školách stále stúpa. Príčinou tohto javu je stále sa zdokonaľujúca diagnostika a reedukácia a postupne sa zlepšujúce uplatňovanie špeciálno – pedagogických postupov v práci bežných učiteľov. Z praxe vieme, že to síce vyžaduje zvýšenú námahu, ale dá sa to zvládnuť a odmenou je nám poznanie, že žiak, ktorý oproti rovesníkom v niečom zaostáva, môže sa v živote uplatniť adekvátne svojim skutočným schopnostiam.

**Použitá literatúra**


1. DETTERMAN, D. K., THOMPSON, L. A. What Is So Special About Special Education? American Psychologist, 1997, vol. 52, no. 10, s. 1082 – 1090
2. GAJARSKÁ, J. Práca učiteľa na prvom stupni ZŠ s deťmi s poruchami učenia. In: Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole, Odborný seminár pri príležitosti 45. výročia založenia PF UKF v Nitre. Zborník príspevkov zo seminára. Nitra, Hlohovec: Katedra pedagogiky, PF UKF V NITRE, LIBRA n.o., 2005. ISBN 80-8050-803-8
3. GAJARSKÁ, J., GATIAL, V. Význam včasnej diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia pri prevencii problémov v správaní. In: Práca školského psychológa pri riešení porúch správania žiakov. 8. zjazd Asociácie školských psychológov SR a ČR. Nitra: FSVaZ UKF Nitra, 2004, ISBN 80-8050-777-5.
4. GAJDOŠOVÁ, E. Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Príroda, Bratislava, 1998, ISBN 80–07–01029–7
5. GATIAL, V. *Spolupráca učiteľa a školského psychológa pri riešení edukačných problémov žiakov.* In Poradenská psychológia a celoživotná cesta človeka na prahu XXI. Storočia. Zborník príspevkov z konferencie z príležitosti životného jubilea doc. PhDr. Jozefa Košča, CSc. Prešov: Inštitút psychológie FF PU, 2006, s. 120-123. ISBN 978-80-89236-16-9.
6. GATIAL, Viktor - ŽOVINEC, Erik. *Analýza prípravy učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov v oblasti vzdelávanie žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami*. In Univerzitné vzdelávanie po vstupe do Európskej únie. Nitra : FEM SPU Nitra, 2005, ISBN 80-8069-581-4.
7. KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7
8. MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kriterií k poskytování péče všem potřebným žákům.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7
9. POKORNÁ, V. Teorie a náprava specifických poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
10. SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. Východiská školskej integrácie žiakov s poruchami (nielen) učenia. In: Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole, Odborný seminár pri príležitosti 45. výročia založenia PF UKF v Nitre. Zborník príspevkov zo seminára. Nitra, Hlohovec: Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre, Libra n.o., 2005. ISBN 80-8050-803-8
11. ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku? Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5
12. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU. Praha:

D & H, 2000.

**Kontaktné údaje:**
PhDr. Viktor Gatial, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská 4, 949 01, Nitra
Tel: +421 37 6408221
E-mail: vgatial@ukf.sk

# TEACHING ENGLISH TO LEARNERS WITH ADD/ADHD

*Jana Vernarcová*

**Abstract**

The contribution briefly deals with the description of ADD/ ADHD symptoms, explains the reasons why to teach English to learners with ADD / ADHD and offers some examples for second language teaching to these learners.

***Key words:*** *Attention Deficit Disorder (ADD), Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD), Teaching English, Learnes with ADD/ ADHD*

## 1 INTRODUCTION

"All young people in the European Union, whatever their disability, whether educated in mainstream or segregated schools/streams, have equal rights to foreign language education..."(Marsh, 2005).

Why should we offer opportunities for second language learning to learners who are already struggling to master their first? So what are the benefits of language learning for learners for whom the purpose of such study is not always evident to themsleves, to their parents, and sometimes, even, to their teachers? What is the rationale? What benefits are we claiming to offer? What expectations do we have of learners? And are there any benefits for teachers?

### 1.1 Attention Defict Disorder (ADD) and Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD)

Attention Deficit Disorder (ADD) an Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) is for many years one of the most controversial as well as the most studied disorder of the childhood. And although nowadays there are two main parallel classification systems ( The International Classification of Diseases - ICD-10/ MKN-10, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV) which are helpful in diagnosing of this defect, the situation for all of us (teachers, school psychologists, parents etc.) is still difficult.

Hyperactivity disorder is the psychiatric diagnoses with numerous changes in terminology (Medřická et. al., 2007). Changing the name designating this syndrome indicates the significant changes in opinions on this disorder. The first published case of children with the symptoms similar to hyperactivity disorder can be find in the first half of the 19th century by Sir G.F.Still, England´s first professor in child medicine presented series of lectures on „ some abnormal psychical conditions in children“ (Palmer, Finger, 2001). At the time when the problem has been explained on the basis of moral, the term *morbid defects in moral control* has been used ( Mertin, 2004). ADD / ADHD affect approximately almost 8% of the world's population, as in children, prevalence estimates at 3 to 5%, the most frequent relation boys : girls is 3:1 ( Gaub, Carlson, 1997). This implies that there are at least one or two ADHD pupils / students in every classroom.

Till the end of the last century neuroleptic treatment had prevailed with the only aim – to keep the child still at the school desk and give the teacher the chance to teach "normally" in the class with hyperactive child. Nobody has asked what does the treatment mean for the child, which negatives does it bring. Nowadays society emphasizes the rights of the child importance as well as her/his right to the quality of life.

General thought and researches insinuate that the majority of ADHD children do not require special educational services, however nearly all of them need specific school environment regarding the organization of their learning process in order to make it productive and successful. This means that the teachers need access to the know-how, they need to understand students' needs and to know the way to reach students´ success.

Both ADD and ADHD children are marked with hyperactivity, inattentiveness, short concentration span, short-term memory disorders and higher impulsiveness (Marsh 2005). According to Serfontein (1995) the children with ADD/ADHD start to speak later, have language skill deficit including problems with pronunciation, creating a sentence, stuttering, reading or/and problems with expressing thoughts in a written work (use simple sentences and "safe writing"). Moreover, the children have poor organization skills, they forget things, cannot find them, can get lost and then come late for a class. When writing a test the child wants to answer as quickly as possible, does not read the instructions properly, gets frustrated and often comes up with wrong or no answer at all. Short-term memory plays a profound role in the learning process. It keeps new information for some time (an hour, a day, a week) so that the information is then ready to be used, restored and expanded before being moved into long-term memory. Consequently, they often face side effects, like low marks, tiredness due to extra hours spent on studying, lack of self confidence and independence, stress, social difficulties with classmates, teachers, parents, misbehavior, bad psychical condition, even depression.

Risk taking, often regarded as a normative behaviour in adolescence, includes minor alcohol or drug use, deliquency, act of aggression and acts of deliquency. Many studies (McNamara, J., Willoughby, T. 2010) have explored the relationship between adolescents and risk-taking behaviour, and more recently, researches have examined this link to adolescents with and without learning disabilities or ADHD. Uncovering and understanding the differences in risk taking in the learning disabilities and ADHD population will enable professionals to put in the place specific support aimed at enabling adolescents with learning disabilities and ADHD to make appropriate decisions about their overall socio-emotional well-being.

### 1.2 How to Identify a Child with ADD/ADHD at School?

American Psychiatric Association (1994) distinguishes three main signs or symptoms of ADHD. These are:

- problems with paying attention,
- being very active (called hyperactivity),
- acting before thinking (called impulsivity).

Based on these symptoms, three types of ADHD have been found:

- *inattentive* type, where the person can't seem to get focused or stay focused on a task or activity,
- *hyperactive-impulsive* type, where the person is very active and often acts without thinking,
- *combined* type, where the person is inattentive, impulsive, and too active.

Children with the inattentive type of ADHD often:

- do not pay close attention to details;
- can't stay focused on play or school work;
- don't follow through on instructions or finish school work or chores;
- can't seem to organize tasks and activities;

- get distracted easily; and
- lose things such as toys, school work, and books.

Hyperactivity and impulsivity tend to go together. Children with the hyperactive-impulsive type of ADHD often may:

- fidget and squirm;
- get out of their chairs when they're not supposed to;
- run around or climb constantly;
- have trouble playing quietly;
- talk too much;
- blurt out answers before questions have been completed;
- have trouble waiting their turn;
- interrupt others when they're talking; and
- interfere the games others are playing.

Children with the combined type of ADHD have symptoms of both of the types described above. They have problems with paying attention, with hyperactivity, and with controlling their impulses.

With children who have ADHD, these behaviours are the rule, not the exception.

### 1.3 Why to Teach English to Learners with ADHD/ ADD?

All children are citizens of a plurilingual world. All have a right, and perhaps a responsibility, to learn about other cultures and to sample other languages. Knowledge of foreign languages is seen as contributing to as well-balanced and culturally completes an education as possible, without pretending to encyclopedic knowledge. All children need to learn to accept and value people from backgrounds different from their own. Learning another language helps children to become more aware of their own. This awareness can lead to improvements in literacy across the curriculum. Research (Brewster et al., 1992 ) shows that bilingualism, even partial bilingualism, can have a beneficial affect on brain development. By taking the precaution of ensuring that the contact with the language of each parent is natural, any danger of confusion or of becoming psychologically disturbed is eliminated.

### 1.4 How to Teach English to Learners with ADD/ADHD

Learning foreign languages is an exciting experience and the classroom environment can be a challenging place also for a child with ADD/ADHD. Many of the tasks these students find very difficult. Sitting still, listening quietly and concentrating are the ones they are required to do all day long. Perhaps most frustrating of all is that most of these children want to be able to learn and behave like their unaffected peers.

Distractibility

Students with ADD/ADHD may be so easily distracted by noises, passers-by, or their own thoughts that they often miss vital classroom information. These children have trouble staying focused on tasks that require sustained mental effort. They may seem to be listening to teacher, but something gets in the way of their ability to retain the information.

We can help children who distract easily by involving physical placement, increasing movement and breaking long work into shorter chunks. We should seat the child with

ADD/ADHD away from doors and windows, alternate seated activities with those that allow the child to move his or her body around the room, write important information down where the child can easily read and reference it, remind the student where the information can be found, divide big assignments into smaller ones and allow children frequent breaks.

Interrupting

Kids with attention deficit disorder may struggle with controlling their impulses, so they often speak out of turn. In the classroom or home, they call out or comment while others are speaking. Their outbursts may come across as aggressive or even rude, creating social problems as well. The self-esteem of children with ADD/ADHD is often quite fragile, so pointing this issue out in class or in front of family members doesn't help the problem -and may even make matters worse.

Reducing the interruptions of children with ADD/ADHD should be done carefully so that the child's self-esteem is maintained, especially in front of others. Teachers can develop a "secret language" with the child with ADD/ADHD. They can use discreet gestures or words they have previously agreed upon to let the child know they are interrupting. Teacher should praise the child for interruption-free conversations.

Impulsivity

Children with ADD/ADHD may act before thinking, creating difficult social situations in addition to problems in the classroom. Kids who have trouble with impulse control may come off as aggressive or unruly. Methods for managing impulsivity include behaviour plans, immediate discipline for infractions, and ways to give children with ADD/ADHD a sense of control over their day. Teacher must always give consequences immediately following misbehaviour, be specific in his/ her explanation, making sure the children know how they misbehaved, recognize good behaviour out loud, be specific in the teacher's praise, making sure the child knows what he/she did right.

ADD/ADHD causes many students to be in constant physical motion. It may seem like a struggle for these children to stay in their seats. Kids with ADD/ADHD may jump, kick, twist, fidget and otherwise move in ways that make them difficult to teach.

Trouble following directions

Difficulty following directions is a hallmark problem for many children with ADD/ADHD. These kids may look like they understand but then aren't able to do what has been asked. Sometimes these students miss steps and turn in incomplete work, or misunderstand an assignment altogether and wind up doing something else entirely.

Helping children with ADD/ADHD follow directions means taking measures to break down and reinforce the steps involved in teacher's instructions and redirecting when necessary. Teacher must be extremely brief when giving directions, allowing the child to do one step and then come back to find out what they should do next and write directions down in a bold marker or in colour chalk on a blackboard.

Select seating wisely

Keeping ADD/ADHD kids close to the teacher and away from doors or windows will help minimize potential distractions and provide the best stay-focused results. In order to prevent singling out ADHD children, the teacher should let everyone try privacy dividers, earphones, or earplugs to block distractions during seat work or tests.

## CONCLUSION

Teachers can do their best to help ADD/ADHD child disorder learn effectively, but parental involvement can dramatically improve the child's education. Parents have the power to optimize the child's chances for success by supporting the work done in the classroom. School creates multiple challenges for kids with ADD/ADHD, but without parental cooperation the child can not succeed in the classroom. Parents should work with the child and his or her teacher to implement practical strategies for learning both inside and out of the classroom. With consistent support, these strategies can help the child meet learning challenges - and experience success at school.

## List of Resources


1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. 4th ed. Washington (DC): American Psychiatric Association; 1994 [cited 2013 Mar 8]. 866 p. available from: http://www.psychiatryonline.com/DSMPDF/dsm-iv.pdf
2. BREWSTER, J. et al. 1992. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin Books Ltd. London, p. 238, ISBN 0-14-081359-4
3. GAUB, M., CARLSON, C. 1997. *Gender differences in ADHD: metaanalysis and critical review.* Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36, p.1036-1045
4. MARSH, D. et al. *Insights & Innovation. Special Educational Needs in Europe.* Teaching Languages to Learners with Special Needs. [online] European Commission, Jan. 2005. dostupné na:<http://ec.europa.eu/education /languages/pdf/doc647_en.pdf>
5. McNAMARA, J., WILLOUGHBY, T. 2010. *A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities.* In. Learning Disabilities Research & Practice, 25(1), 11-24. ISSN 0938-8982
6. MERTIN, V. 2004. *ADHD – pohled psychologa*. Pediatrie pro praxi, č.2, s. 58-61
7. MEDŘICKÁ, H., KUNČÍKOVÁ, M., NOVÁK, V. (2007). *ADHD. Neurologie pro praxi*, roč.8, č.4, s.219-221
8. PALMER, E.D., FINGER, S. 2001. *An early description on ADHD*. Child Psychology and Psychiatry Reviews, 6, p.66-73
9. SERFONTEIN, G. 1995. *ADD in Adults. Help for Adults Who Suffer from Attention Deficit Disorder.* Simon & Schuster Australia, p.184, ISBN 0731803906



**Contact address**
PhDr. Jana Vernarcová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogickej a školskej psychológie
Drážovská 2, 94974 Nitra
email: jvernarcova@ukf.sk

# VYUŽITIE ARGUMENTÁCIE VO VZDELÁVANÍ

# APPLICATION OF ARGUMENTATION IN EDUCATION

*Lenka Drobková*

**Abstrakt**

Problémom súčasného vzdelávacieho systému je absencia rozvíjania kritického myslenia. Napriek tomu, že štatistici OECD opakovane vyžadujú vysoké kvóty vysokoškolsky vzdelaných ľudí, čísla nehovoria automaticky o kvalite vzdelania. V záverečnej fáze štúdia študenti obvykle nie sú schopní jasne formulovať stanoviská, zdôvodňovať vlastné rozhodnutia a kriticky pristupovať k rozhodnutiam iných. Sú realistické očakávania, že jednotlivci budú prostredníctvom vzdelávania schopní kriticky zvážiť svoje úsudky? Predkladaný článok poukazuje na prínos argumentácie v porovnaní so situáciami, kedy k argumentácii nedochádza.

***Kľúčové slová:*** *argumentácia, deliberácia, kritická diskusia, HIV/AIDS*

**Abstract**

The problem of actual educational system is the lack of development of critical thinking. Even though the statisticians of OECS frequently request high quotas of university-educated people, the number of educated people does not automatically prove the quality of the education. In the final phase of their studies, the students are usually not able to state own views, jusify own decisions and critically approach decisions of others. Are there any realistic expectations that individuals, taking the advantage of education, would critically rethink their own conclusions? Submitted article presents the contribution of argumentation in the situations when it occurs compared to when it is missing.

***Key words:*** *argumentation, deliberation, critical discussion, HIV/AIDS*

## 1 Prečo potrebujeme argumentovať?

Človek sa nerodí do spoločnosti ako bytosť, ktorá si autonómne utvára poznanie sveta, naopak utvára sa nepretržite pod vplyvom prostredia. Najskôr jestvuje, vyskytuje sa vo svete, až potom sa definuje (Sartre, 1997). Znamená to, že jednotlivca nemožno skúmať in abstrakti, teda bez spoločenského kontextu, do ktorého sa narodil a v ktorom sa socializuje a uskutočňuje vo všetkých dimenziách (Moscovici, 2000). Je preto nevyhnutné pristupovať k porozumeniu jednotlivcom v ich prirodzenom prostredí, v kontexte spoločenského diskurzu, ktorý ich formuje. Z toho dôvodu sme sa rozhodli pre výskum na pôde vzdelávacích inštitúcií, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní myslenia jednotlivcov. Poskytujú návod ako o spoločnosti, jednotlivcoch, skupinách, či „iných" kultúrach premýšľať, aké vzorce správania vyberať a na základe akých pravidiel sa v spoločnosti rozhodovať.

Ovplyvnení Rawlsom (1994, 1996, 2007) sa domnievame, že táto zodpovednosť vzdelávacích inštitúcii voči študentom a študentkám okrem iného predpokladá, že vzdelávanie poskytne porozumenie tomu, ako chápať seba ako občana a aktéra a ako praktizovať a zabezpečiť slobodu a rovnosť vo vzťahu k sebe a ostatným. Podľa Jeffersona (1816, podľa: Friedman, 2006) samotná demokracia si vyžaduje aktívnych občanov, ktorí sa budú zúčastňovať riadenia a tým prispievať k verejnému blahu. Podľa autora takéto aktívne občianstvo je možné

najlepšie uskutočniť v malej komunite, kde sú obmedzené výrazné statusové rozdiely, čím je možné zabezpečiť silné väzby medzi občanmi. V našom prípade ide o prostredie školy, v ktorom sú študujúce osoby zástupcami a zástupkyňami budúcej inteligencie, členmi a členkami občianskej spoločnosti, a tým majú možnosť preukázať v interakcii s ostatnými zodpovednosť za svoje rozhodnutia a naučiť sa vypočuť a byť vypočutými. Friedman (2006) predpokladá, že ak majú občania a občianky možnosť rozvíjať svoje názory, sú vypočutí a premýšľajú aktívne o probléme, prispieva to k výsledku, ktorým môže byť informovaný a múdry štát, ktorý tvoria racionálni jednotlivci, zodpovedne sa rozhodujúci.
Sporné zostávajú podľa Rosenberga (2005) schopnosti zúčastnených jednotlivcov, ktoré sú podmienkou k vzniku deliberácie a teda zvažovania alternatívnych riešení a zaangažovania všetkých sporných strán, ktorých sa problém dotýka. Ak jednotlivci nie sú dostatočne schopní porozumieť sebe, druhým a samotnej situácii, potom koncept deliberatívnej demokracie, ktorá je podkladom pre vznik argumentácie, zostáva pochybný. Z uvedeného zistenia vyplýva, že nestačí len zahrnúť všetky pozície a všetkých aktérov, ktorých sa problém dotýka, ale i dospieť k ich vzájomnému porozumeniu. Otvorená diskusia smeruje aj podľa Pattieho a Johnsona (2008) k dôvere vo vlastné názory a tolerancii k druhým. Podľa autora by občania a občianky mali uskutočňovať rozhodnutia na základe prediskutovaných informácií a ustálených názorov, čo vedie k zmene myslenia a správania smerom k tolerancii a otvorenosti voči inakosti. Diskusia napomáha aj k formovaniu sebavedomia, potrebného pre zapojenie sa do riešenia rozličných spoločensko-politických problémov. K tomu, aby boli takéto predpoklady realistické, je však potrebná otvorená myseľ.
Už predchádzajúce výskumné zistenia (Fishkin, Luskin, 2005; Plichtová, Hapalová, 2008, Plichtová, 2010; Drobková, Plichtová, 2011) poukazujú na fakt, že k uvažovaniu na úrovni kritickej diskusie nedochádza automaticky. V bežnej situácii ľudia diskutujú skôr o problémoch s jednotlivcami rovnakého, či podobného názoru, kým v kritickej argumentatívnej diskusii sú vystavení protichodným názorom, ktorým musia čeliť. V každodennej komunikácii (bez aktívneho vedenia pedagógom, facilitátorom) v kontexte slovenského vzdelávacieho systému často absentuje dôraz na objasňovanie problému a vyjasňovanie si názorových rozdielov. Ku kritickej diskusii nedochádza z dôvodu neporozumenia pozícii, z ktorej účastníci/čky diskusie rozhodujú, ako i neporozumenia ostatných pozícií, ktorých sa diskusia týka. Druhým problémom, ktorý sa v diskusných skupinách objavuje, je absencia zdôvodňovania vlastných téz, hľadanie protiargumentov a tým i odhaľovanie nekorektných argumentov (bližšie pozri napr.: Drobková, Plichtová, 2012; Trézová, Plichtová, 2010). Výsledkom je neporozumenie samotného problému a chybné závery, ktoré vedú k nesprávnym úsudkom a rozhodnutiam.
Argumentácia naopak vyžaduje od diskutujúcich zohľadnenie rôznych, aj odlišných stanovísk, pozícií „iných“ a tým kritickej sebareflexie vlastných názorov, postojov.
V racionálnej diskusii je potrebné oddeliť hľadanie nestrannej pravdy od umenia uplatniť svoje úsudky ako pravdivé. V prípade takejto diskusie sa často dostaneme do situácie, kedy si nie sme istí pravdivosťou tvrdení. Platí vtedy zásada: overovať, overovať, overovať. V praxi to znamená falzifikovať naše tvrdenia v neustálom kruhu, až pokým nebudeme mať pocit, že je možný konsenzus našich tvrdení s tvrdeniami oponenta (Schopenhauer, 1994). Konštatujeme, že argumentácia spočíva v preskúšaní pokusov o riešenie problémov, z ktorých vychádza a ktoré sa dotýkajú mnohých osôb v rôznych pozíciách. Riešenia sa navrhujú a kritizujú. Každý pokus o riešenie, ktorý je prístupný vecnej kritike sa pritom pokúšame vyvrátiť. Cieľom ale nie je potvrdenie vlastnej pravdy a presviedčanie druhých o našej neomylnosti. Ak nejaký pokus o riešenie bol našou kritikou vyvrátený, skúšame to s iným návrhom, ktorý si potrebujeme overiť (Popper, 1984/1995, s. 70). Jedna vyriešená nezhoda neznamená automaticky záver diskusie. Je možné otvoriť nový problém, ktorý sa v

priebehu diskusie ukázal ako podstatný a podrobiť ho novej kritike až do momentu, kedy budeme presvedčení o zhode (van Eemeren, Grootendorst, 2004).

### 1.1 Využitie argumentácie v procese vzdelávania

Predchádzajúce zistenia (pozri bližšie napr.: Bacon, 1903; Kuhn, 2009; Naylor et al., 2007; Shemwell, Furtak, 2010; Marttunen, Laurinen, 2007) v súvislosti s využitím argumentácie a deliberatívnych princípov vo vzdelávaní ukazujú, že samotný pedagogický proces zriedka obsahuje dôraz na rétoriku. Pokyny pedagógov sú často vágne, nenabádajú študentov a študentky ku kritike či tvorivosti. Dostatočne nie je rozvíjaná ani schopnosť čítania a písania vedeckých textov. Väčšina študujúcich nie je schopná formulovať vlastné stanoviská, zdôvodňovať ich východiská a falzifikovať závery, ktoré si nárokujú na absolútnu pravdivosť. Spôsob myslenia je navyše často ovplyvnený sociálnou identitou, kultúrnym prostredím, z ktorého jednotlivec pochádza či zakorenenými presvedčeniami, ktoré smerujú k abstrakcii zážitkov, na základe ktorých je možné „postaviť“ teóriu a porovnávať s ďalšími pozorovaniami. Osobná skúsenosť a kultúrne normy sa tak stávajú východiskom v uvažovaní, umožňujú zároveň zovšeobecňovať. To však nie je zárukou správneho úsudku.
Diskusia v skupine a spoločné čítanie textu vedie naopak jednotlivcov k porozumeniu textu, ale i k racionálnemu uvažovaniu a k odhaľovaniu manipulatívnych techník vychádzajúcich z nekorektnej argumentácie. Pomocou argumentačných techník sa výrazne zlepšuje porozumenie problému a znásobujú poznatky o danej téme. Študenti sa učia ako v každodenných aktivitách používať jazyk, zlepšujú svoje rétorické a argumentačné schopnosti a schopnosť prijať kritiku oponenta. Interakcia medzi študentmi zároveň zabezpečuje, že každý má možnosť reagovať otvorene. Obmedzuje sa tým vplyv dogmatického spôsobu myslenia, ktorý pretláča „správny“ pohľad, „správne“ odpovede a záujmy len „niektorých“ (Mercer, 2009; Doise, 2002).
Možnosť spolupráce umožňuje zároveň aj predefinovanie vzťahov. Corsaro (2003; podľa: Bricker, Bell, 2008) tvrdí, že kľúčovú úlohu zohráva deliberácia v rámci organizácie vrstovníckych skupín a ich rozvoja a posilnenia priateľstva. Jednotlivci majú možnosť porozumieť aj iným kultúram, ich vývoju, čo vedie k tolerancii a vzájomnému rešpektu v prípade, že v školských triedach existujú kultúrne rozdiely. Kritická diskusia tak vedie k porozumeniu pozícii druhých.

## 2 Metóda

Účastníci a účastníčky nášho výskumu, ktorý je súčasťou dizertačnej práce s názvom „Deliberácia malých skupín“ boli situovaní do pozície poradcov a poradkýň ministra zdravotníctva ako autority, ktorá je zodpovedná za zdravie obyvateľstva a má rozhodnúť o spoločnom riešení problému, ktoré bude prospešné v ideálnom prípade pre všetky zúčastnené strany, ktorých sa dilema dotýka. Úlohou bolo diskusiou dospieť k spoločnej dohode. Dilema, ktorú mali za úlohu spoločne vyriešiť znela nasledovne:
*Predstavte si, že ste hlavnými poradcami/poradkyňami na Ministerstve zdravotníctva, pričom vašou primárnou úlohou v súčasnosti je kontrolovať šírenie vírusu HIV/AIDS. Ľudia s HIV a AIDS sú chránení lekárskym tajomstvom. To znamená, že lekár nesmie povedať ani pacientovmu partnerovi/partnerke alebo niekomu inému, že pacient má HIV. Avšak, ak sa pacient správa nezodpovedne, môže nakaziť iných ľudí a vy ako poradcovia/poradkyne ste*

*zodpovední/é za zdravie obyvateľstva. Akú radu by ste dali ministrovi pri riešení tejto dilemy?*[1]

Analyzovaný materiál obsahuje 13 zrealizovaných diskusií. Výskumu sa zúčastnilo spolu 67 participantov/participantiek, študujúcich v prvom alebo v druhom ročníku magisterského štúdia.

V prvej fáze sme zrealizovali 7 diskusií: po 2 diskusné skupiny oboru psychológia (P1,P2), sociológia (S1,S2), ekonómia (E1,E2) a 1 diskusná skupina odboru sociálna práca (SP1). Študenti a študentky psychológie boli zapojení do výskumu počas seminára Kvalitatívna metodológia dobrovoľne, podpisom informovaného súhlasu. Nábor diskutujúcich osôb odborov ekonómia, sociológia a sociálna práca prebehol formou informačného plagátu, ktorý sme distribuovali na ich katedry. V tejto fáze výskumu bolo našim cieľom zistiť, čo sa deje v skupine, ak ju necháme diskutovať, bez väčších zásahov facilitátorky. Skupina bola vyzvaná k zdôvodňovaniu a presviedčaniu. Facilitátorka zasahovala len v prípade, ak bolo niečo nejasné alebo bolo potrebné vrátiť sa k téme, ktorá zostávala diskutujúcimi osobami nepovšimnutá. Postupne pridávala niekoľko kritických otázok, avšak inak diskusiu neusmerňovala.

Druhej fázy výskumu sa zúčastnili študenti a študentky psychológie. Ide o 6 diskusných skupín po 5-6 osôb (P3,P4,P5,P6,P7,P8). Počas jedného semestra prebehlo prostredníctvom seminára k predmetu Kvalitatívne metódy v 1. ročníku magisterského štúdia školenie zamerané na rozvíjanie argumentačných schopností a porozumenia inakosti. Podporné aktivity ako práca s textom (mediálne články), interview s marginalizovanou osobou, tréning roly antagonistu a protagonistu , či formulovanie pravidiel diskusie predchádzali samotnej diskusii, ktorej sa záverom semestra zúčastnili dobrovoľne, podpísaným informovaným súhlasom ako priami/e účastníci/čky alebo pozorovatelia/ľky. Cieľom bolo zistiť, či vedenie k argumentácii s podpornou facilitáciou vykáže pozitívne výsledky v súvislosti so schopnosťou diskutovať a porozumieť problému a pozíciám iných.

Aký je význam vzdelávania zameraného na učenie sa argumentácii a porozumeniu iným sme sa rozhodli preskúmať porovnaním diskusných skupín, ktoré prešli facilitačným učením so skupinami bez facilitačného učenia a zodpovedaním si nasledujúcich otázok:

*1. Dochádza k objasneniu problému, o ktorom sa diskutuje?*

*2. Prichádza k vzájomnému učeniu sa prostredníctvom prijímania nových informácií?*

*3. Je výsledkom porozumenie problému z hľadiska subjektivity zúčastnených, najmä subjektivity tých "iných"?*

Z analyzovaného materiálu (13 diskusných skupín) sme vybrali sekvencie, v ktorých ide o argumentáciu, prípadne sekvencie, v ktorých bola argumentácia nutná a dôležitá, ale neodznela. Tie sme analyzovali najskôr jednotlivo. Následne sme porovnali, ako vyzerala diskusia bez facilitácie a diskusia s facilitačným vedením.

# 3 Výsledky analýzy

## 3.1 Diskusné skupiny bez facilitačného vedenia k argumentácii

Vychádzame z predpokladu, že demokraticky nastavená diskusia (zohľadňujúca hlasy a práva všetkých zúčastnených strán), založená na vzájomnej reciprocite a kritike navrhovaných riešení má potenciál dospieť ku kvalitnejším riešeniam zodpovedným prehodnotením problému, ktorého sa diskusia týka. K uskutočneniu tohto cieľa je nevyhnutné kritické

[1] Dilema bola vytvorená v rámci spolupráce na projekte *Individualism in a period of rapid political and economic change* v r. 1993-1996, ktorého členkou bola druhá autorka

zdôvodňovanie, objasnenie problému, porozumenie všetkým pozíciám, z ktorých je o probléme nutné diskutovať a prehodnotenie korektnosti informácií, ktoré sú potrebné na vyriešenie problému, ktorým sa diskutujúce osoby zaoberajú.
V prvej fáze nášho výskumu (pozri bližšie: Drobková, Plichtová, 2012) sme zistili, že v porovnaní s predchádzajúcimi výskumami deliberácie študentov a študentiek vysokých škôl (Plichtová, Hapalová, 2008; Trézová, Plichtová, 2010) sú výsledky bez facilitačného učenia nasledujúce:

- vo väčšine skupín prevládali pomerne nekonštruktívne interakcie (monologizovanie, konverzácia), pričom v priebehu pätnástich rokov nebola badateľná zmena
- diskusia ako spôsob riešenia názorových odlišností sa prirodzene nepraktizovala (neprichádzalo k spontánnemu kritickému zdôvodňovaniu a objasneniu problémov)
- problém HIV/AIDS bol vnímaný ako problém, ktorý sa týka len istej skupiny obyvateľstva
- zúčastnené osoby navrhovali riešenia bez diskusie o ich korektnosti
- chýbali potrebné informácie, ktoré by objasnili problém, diskutujúci si ich nevyžiadali
- verejný záujem bol vnímaný ako záujem väčšiny, ktorý oprávňoval potláčanie menšinových záujmov a presadzovaniu záujmov elít

Nasledujúca tabuľka objasňuje kvalitu argumentácie a deliberácie diskusií bez facilitačného učenia.

Tab.1 Kvalita argumentácie v jednotlivých diskusných skupinách

| **Indikátor** | **P1** | **P2** | **S1** | **S2** | **E1** | **E2** | **SP1** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stigmatizácia osôb s HIV | x | x | | | x | x | x |
| Stereotypné vnímanie osôb s HIV | x | | x | x | | x | x |
| Chybné presvedčenia o HIV | x | x | x | | x | x | x |
| Kriminalizácia osôb s HIV | x | | x | | x | x | x |
| Predkladanie návrhov bez overenia ich korektnosti | x | x | | | x | x | x |
| Zdôvodňovanie vlastných tvrdení | | | | x | | | |
| Kritika nezdôvodnených tvrdení | | x | x | | | x | x |
| Vyžiadanie si potrebných informácií | | | x | | x | | |
| Prinášanie nových informácií | | | x | | | | x |
| Porozumenie významu lekárskeho tajomstva | | | x | | | | |
| Výskyt pozície „iných“ | | x | | | | | x |
| Porozumenie odlišným pozíciám | | x | | | x | | |

Zo siedmich diskusných skupín boli len v dvoch (S1 a S2) prediskutované východiská, na základe ktorých mala skupina dôjsť k spoločnému návrhu riešenia, spolu s objasnením základných pojmov. V prvej z dvoch spomenutých diskusných skupín (S1) sa hneď v úvode diskusie otvorila otázka zodpovednosti celého obyvateľstva a otázka ľudských práv platných pre všetkých rovnako. Spontánne vznikla medzi zúčastnenými osobami vzájomná dohoda rešpektovania týchto východiskových téz. V druhej skupine (S2) považovali za potrebné ujasniť si pojem "kontrola", čím sa vymedzili voči porušovaniu práv istých skupín a predčasným neuváženým fašizujúcim riešeniam problému. Stále však nebol dostatočne objasnený problém stigmatizácie osôb infikovaných HIV, ani samotný význam lekárskeho tajomstva. V ostatných skupinách sa diskutujúce osoby zamerali hneď v úvode diskusie na predkladanie návrhov riešení bez dôkladného objasnenia samotného problému, či

východiskovej tézy. Opomínali tým pozície "iných", o ktorých diskutovali a smerom ku ktorým boli riešenia navrhované. Návrhy riešení vychádzali zo zamlčanej premisy, že lekárske tajomstvo v prípade nezodpovedného správania osoby infikovanej HIV možno porušiť, čím bolo znenie dilemy interpretované cez rámec ochrany zdravej väčšiny ako jedinej pozície, z ktorej boli riešenia navrhované. Nezodpovednosť pacienta znamenala ohrozenie iných sexuálnym stykom. Ignorovaná bola možnosť bezpečne sa chrániť používaním prezervatívu. Zrušenie lekárskeho tajomstva sa odvolávalo na fakt, že šírenie HIV je zakotvené v zákone ako trestný čin, pričom osobám s HIV bolo pripisované kriminálne správanie. Problém HIV bol ponímaný ako problém nezodpovedných rizikových skupín, pred ktorými sa väčšina má chrániť. Dôraz bol kladený na morálku a zodpovednosť týchto ľudí, ktorí ohrozujú ostatné obyvateľstvo. V prípade takéhoto ohrozenia bolo možné zo strany lekára porušiť lekárske tajomstvo. Diskutujúci si však neujasnili, akým spôsobom by bolo lekárske tajomstvo praktizované a akým spôsobom by bola praktizovaná kontrola pacienta, ktorá by viedla k právu porušiť lekárske tajomstvo. Neujasnili si tiež význam lekárskeho tajomstva a základné informácie o prenose HIV na iné osoby a spôsobe ochrany. Neujasnenie základných východísk vedie ku kriminalizácii pacientov s HIV a obmedzovaniu ich ľudských práv. Jednotlivci s HIV sú vnímaní ako osoby bez práva. Prečo by práve im malo byť zrušené či obmedzené právo (lekárske tajomstvo), ktoré platí univerzálne pre všetkých pacientov a všetky pacientky? Predikcia nezodpovednosti ako pripísanej nemennej vlastnosti osôb s HIV vedie k predikcii kriminálneho správania. Tá je však neopodstatnená a nezdôvodnená.

### 3.2 Diskusie s facilitačným vedením k argumentácii

Pomocou facilitačného učenia zameraného na argumentáciu a porozumenie iným sme sa naopak počas jednosemestrálnej výučby dopracovali k niektorým podstatným posunom:

- monologické interakcie sa premenili na dialogické, ktoré dominovali (neznamená to však, že sa podarilo odstrániť monologizovanie a konverzácie u všetkých jednotlivcov)
- diskutujúce osoby reflektovali potrebu objasňovaniu pojmov, dôležitých pre rozhodovanie o návrhoch riešenia (ujasňovanie si problému šírenia HIV, významu lekárskeho tajomstva),
- osoby infikované HIV boli vnímané s väčším porozumením, viditeľný bol dôraz na ľudské práva a potreby týchto pacientov
- diskutujúce osoby sa dopytovali na nové informácie, ktoré im mali pomôcť pri rozhodovaní

Tab.2 Kvalita argumentácie v jednotlivých diskusných skupinách

| **Indikátor** | **P3** | **P4** | **P5** | **P6** | **P7** | **P8** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Stigmatizácia osôb s HIV | x | | | | x | |
| Stereotypné vnímanie osôb s HIV | x | | | | x | x |
| Chybné presvedčenia o HIV | | x | | | | x |
| Kriminalizácia osôb s HIV | x | x | | | | x |
| Predkladanie návrhov bez overenia ich korektnosti | x | | | | x | |
| Zdôvodňovanie vlastných tvrdení | | | | x | | |
| Kritika nezdôvodnených tvrdení | | x | x | x | | x |
| Vyžiadanie si potrebných informácií | x | x | x | x | x | x |
| Prinášanie nových informácií | | | | x | | x |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Porozumenie významu lekárskeho tajomstva | | x | x | x | | |
| Výskyt pozície „iných“ | | x | x | x | | |
| Porozumenie odlišným pozíciám | | x | x | x | x | x |

Facilitačné učenie, ktoré prebiehalo v druhej fáze zberu výskumných dát, bolo zamerané na rozvíjanie empatie a argumentačných schopností. Účastníci a účastníčky výskumu sa učili potrebe kritického myslenia a objasňovania problémov. Napriek tomu len v troch (P4,P5,P6) zo šiestich diskusií sa objasňovanie problému spontánne vytvorilo bez zásahov moderátorky. V troch ďalších diskusiách prichádzalo postupne k vyjasňovaniu si otázok, ktoré súviseli s problémom šírenia HIV a problémom zrušenia či obmedzenia lekárskeho tajomstva, prostredníctvom facilitátorky. Viditeľný bol však problém s formulovaním argumentov a teda zdôvodňovaním svojich stanovísk.

Nepodarilo sa nám preukázať, že semester vzdelávania počas kurzu Kvalitatívne metódy stačí na to, aby boli všetky zúčastnené osoby kvalitne pripravené na dialóg. Pozitívne je ale, že v porovnaní s diskusiami bez facilitačného učenia (s výnimkou skupín S1 a S2) sa študenti a študentky vo väčšej miere dopytovali, kriticky reagovali na dogmatický scenár diskusie, v prípade že sa počas spoločného diskutovania objavil. S pomocou facilitátorky, ktorá do diskusie vstupovala v prípade, že si zúčastnení dopytovali informácie, prípadne ich naviedla k argumentácii a vyjasňovaniu si názorových rozdielov, mala diskusia vo väčšine sekvencií formu dialogického rozhovoru. Konštatujeme, že facilitátorka dopomohla k tomu, aby boli zúčastnené osoby schopné „vyjsť zo svojej pozície“. Empatiu sa však nepodarilo navodiť u každého jednotlivca rovnako. Stále sa objavujú situácie, kedy jednotlivci zostávajú výhradne v pozícii “zdravej väčšiny”, prípadne “lekára” a tým opomínali pozíciu samotných HIV pozitívnych osôb, ktorých sa problém týkal. Z toho dôvodu neprichádzalo k porozumeniu HIV ako problému, ktorý sa týka všetkých, bez ohľadu na pohlavie, vierovyznanie, rasu, národnosť, sexuálnu orientáciu či počet sexuálnych partnerov. Stereotypy a logicky chybné informácie bolo ťažké prebúrať napriek apelu na ich nekorektnosť.

V situácii, kedy sa diskusia posunula k objasňovaniu spoločných východísk a pojmov, ktoré s nimi súviseli, naopak nebolo možné automaticky prijať riešenia, ktoré by viedli k diskriminácii a stigmatizácii jednotlivcov, či skupín. Pozitívne je, že porozumenie pozíciám iných sa v malej miere, ale predsa objavovalo v 5 zo 6 diskusných skupín.

## 4 Diskusia a závery

Náš výskum potvrdzuje, že dogmatický prístup k riešeniu problémov z pozície moci, zameraný na záujmy jednej strany, môže viesť k manipulácii a porušovaniu základných ľudských práv jednotlivcov, či celých skupín. Tento prístup ignoruje rešpektovanie iných záujmov a pozícií tých, ktorí nie sú pri moci. Osoby infikované HIV sú vnímané ako nebezpečné, prisudzované sú im nemenné vlastnosti a zlé úmysly. Neobjasňujú sa všetky potrebné informácie, prístup nie je kritický voči diskriminácii a stigmatizácii a voči nezdôvodneným stanoviskám.

V diskusii zameranej na zdôvodňovanie a vypočutie alternatívnych riešení je naopak takáto manipulácia podľa Fishkina (2009) oslabená. Podobne Gutmann a Thompson (1990) tvrdia, že pre demokratický prístup je typická vzájomná úcta, ktorá vedie k rešpektovaniu morálnych záväzkov diskutujúcich, k sebareflexii, k rešpektovaniu odlišných názorov a ku konfrontácii s nimi. Ak však nie je zaužívaná prax vzájomného rešpektu, vedie to k amorálnym a vylučujúcim praktikám, uchyľujúcim sa často k použitiu násilia na úkor vzájomnej dohody a rešpektovania inakosti. Potvrdili to aj výsledky našej analýzy. Diskutujúci, ktorí boli vedení

k argumentácii a reciprocite navrhovali riešenia, ktoré nezohľadňovali len vlastné záujmy. Stotožnení s potrebou vzájomného rešpektu naopak menej inklinovali k morálnemu dogmatizmu, boli viac otvorení iným názorovým pozíciám a tým aj hodnotám ako sloboda a rovnosť.

Navodenie prostredia kritickej diskusie nie je jednoduché. Počas nášho výskumu sme zistili, že sa zlepšuje schopnosť vecnej kritiky neodôvodnených úsudkov a vyžiadania si potrebných informácií, ale ani tieto schopnosti nezaručujú, že automaticky dôjde k porozumeniu problému vo všeobecnosti a rešpektovaniu "iných". S využitím facilitačného učenia, prostredníctvom ktorého boli študenti a študentky počas semestra na vysokej škole zážitkovou metódou vedení k porozumeniu iným, sa nepodarilo "nainfikovať" ľudskoprávnym diskurzom a princípmi deliberácie všetkých jednotlivcov, zúčastnených výskumu. Vypovedá to o tom, že diskurz moci, kontroly a dogmatizmu je hlboko zakorenený v našej spoločnosti a nie je ľahké prebúrať ho.

Demokratické princípy, o ktoré sa hrdo naša spoločnosť opiera nie sú samozrejmosťou, čo potvrdzujú výsledky nášho výskumu. Vzdelávací systém nevedie študentov a študentky ku kritickému mysleniu. O jeho potrebe však hovorí nejeden kritik vzdelávania vo všeobecnosti. Je výzvou pre pedagógov a vlády, či je pre spoločnosť prioritou vychovávať z mladých ľudí racionálne bytosti, schopné rozhodovať sa na základe zdôvodnených úsudkov, podrobených kritickej diskusii s ostatnými, alebo neisté bytosti, neschopné ujasniť si problém, o ktorom diskutujú, prípadne rozhodujú z pozície moci.

## Použitá literatúra


1. BACON, L.: A Suggestion as to the Teaching of Writing in Secondary Schools. In: The School Review, 1903, Vol. 11, No. 8, pp. 623-635
2. BRICKER, L.A.**;** BELL, P.: Conceptualizations of Argumentation From Science Studies and the Learning Sciences and Their Implications for the Practices of Science Education. In: Wiley Inter Science, 2008
3. DOISE, W.: Human Rights as Social Representations. New York: Routledge, 2002, ISBN 0-203-21967-8, 166 s.
4. DROBKOVÁ, L.; PLICHTOVÁ, J.: Deliberácia malých skupín a stigmatizácia osôb infikovaných vírusom HIV. In: Psychologica 41, Bratislava: Stimul, 2012, s. 119-131
5. GUTMANN, A.; THOMPSON, D.: Moral Conflict and Political Consensus. In: Ethics, 1990, Vol. 101, No. 1, pp. 64-68
6. FISHKIN, J.S.: When the People Speak Deliberative Democracy and Public Consultation. New York: Oxford University Press, 2009, ISBN 978–0–19–957210–6, 236 s.
7. FISHKIN, J.S.; LUSKIN, R.C.: Experimenting with a Democratic Ideal: Deliberative Polling and Public Opinion. In: Acta Politica, 2005, Vol. 40, Iss. 3; pg. 284
8. FRIEDMAN, W.: Deliberative democracy and the problem of scope. In: Journal of Public Deliberation, 2006
9. KUHN, D.: Teaching and Learning Science as Argument. In: Wiley Periodicals, 2010
10. MARTTUNEN, M; LAURINEN, L.: Collaborative Learning Through Chat Discussions and Argument Diagrams in Secondary School. In: Journal of Research on Technology in Education, 2007, 40(1), 109–126
11. MERCER, N.: Developing Argumentation: Lessons Learned in the Primary School. In: N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*, Cambridge, Springer Science+Business Media, 2009, pp. 177-194

12. MOSCOVICI, S.: Social representations. Explorations in Social Psychology. Cambridge: Polity, 2000, ISBN 0-745-6222-6-7, 313 s.
13. NAYLOR, S.; KEOGH, B.; DOWNING, B.: Argumentation and Primary Science. In: Research in Science Education, 2007, 37: 17-39
14. PATTIE, C.J.; JOHNSTON, R.J.: It´s Good to Talk: Talk, Disagreement and Tolerance. In: British Journal of Political Science, 2008, Vol. 38, pp. 677-698
15. PLICHTOVÁ, J.; HAPALOVÁ, M.: Kvalita deliberácie budúcej elity. In: M. Petrjánošová, R. Masaryk, B. Lášticová (Eds.), Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore (pp. 51 – 56), Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV Bratislava, 2008.
16. POPPER, K.R.: Hľadanie lepšieho sveta. Bratislava: Archa, 1995, ISBN 80-7115-113-0, 229 s.
17. RAWLS, J.: Teoria sprawiedlivości. Warszawa: Vydawnictwo Naukowe PWN, 1994, ISBN 83-01-11387-1, 867 s.
18. RAWLS, J.: Political liberalism. New York: Columbia University Press, 1996, ISBN 0-231-05248-0, 516 s.
19. RAWLS, J.: Spravodlivosť ako férovosť. Bratislava: Kalligram, 2007, ISBN 80-7149-911-0, 335 s.
20. ROSENBERG, S.: The Empirical Study of *Deliberative Democracy*: Setting a Research Agenda. In: Acta Politica, 2005, Vol. 40, Iss. 2; pg. 212
21. SARTRE, P.: Existencia je humanizmus. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1997, ISBN 80-220-0775-7, 95 s.
22. SHEMWELL, J.T.; FURTAK, E.M.: Science Classroom Discussion as Scientific Argumentation: A Study of Conceptually Rich (and Poor) Student Talk. In: Educational Assessment, 2010, 15: 222–250
23. SCHOPENHAUER, A.: Eristická dialektika čili Umění dostat v každé debatě za pravdu. Brno: Zvláštní vydání, 1994, 83 s.
24. TRÉZOVÁ, L.; PLICHTOVÁ, J. 2010. Diskusia ako nástroj vyjasňovania si názorových rozdielov: slovensko-anglické porovnanie. In: *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: Teória a realita*. Bratislava: Veda, 2010 (s. 377-408)
25. VAN EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. 2004. *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004

**Kontaktné údaje:**
Mgr. Lenka Drobková
Interná doktorandka
Katedra psychológie
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
Bratislava
Email: lenka.drobkova@gmail.com

# THE EGOIDENTITY STATUSES IN ADOLESCENCE

***Peter Selvek***

**Abstract**

The task of this paper is to determine how the identity statuses defined by the OMEIS (Objective Measure Status of Egoidentity) are present in the survey sample, as well as to determine the correlational relationships between the subscales of the OMEIS. Furthermore, we found the different statuses of egoidentity at different school grade students.

***Key words:*** *adolescence, identity status, development*

## 1 INTRODUCTION

Understanding the developmental role as a process folloving Eriksons ideas and further elaborated this concept Marcia, which is based on information obtained from respondents by interviews, focusing on the area of politics and religion, developed on the definition of the four conditions (statuses) of identity.

Marcia (1966, In: Adams, Berzonsky, Keating, 2006) identified four modes of identity formation, which is known as the (status) identity, namely: identity diffusion , prematurely accepted Identity ( foreclosure), moratorium and achieved identity, and the definition of the conditions based on two main dimensions described in Erikson's theory of identity formation. Referred dimensions include the presence or absence of a crisis period (in some publications search, exploration) and the presence or absence clear and stable commitment to the values, beliefs and needs, the combination of the two basic dimensions (exploration and commitment) formed four aforementioned statuses.

Exploration, according to LUYCKX et al. (2005) points on adolescent asking, active considering of possible alternatives and identity, encompassing by Kroger, Marcia (2011), sorting through and testing various new roles and life plans. According to Macek (2003) here appears the process of choice and decision-making in important areas of a current and a future life. Commitment, acoording to LUYCKX et al. (2005) implies the presence of strong beliefs and decisions.

Marcia´s identity statuses paradigm is one of the most commonly used paradigm in terms of examining the formation of identity (Schwartz, 2001). According to Dunkel (2005), research has been focused on identity commitments demonstrating that commitment include a substantial amount of their own differences continuity, meaning that reflect the spirit, the experience of the existence of the same person in different contexts. The search and the crisis period includes the expectations of the community which adolescents during youth are expected to comply. (Adams, 1998). In defining those identity statuses Marcia takes into account the extent to which young people explore their identity range of options and level of commitment to the society values and beliefs (Adams, 2006).

Here we provide a brief description and characteristics of of each identity status:

Diffuse identity, the characteristic of people who avoid scrutiny identity and remained without a clearly defined sense of self and lacking a sense of responsibility and commitment (Adams, 2006). According to Adams (1998) adolescents before an entering the psychosocial moratorium do not experience motivational identity, which result in the adolescent inability to experience the need to search for different alternatives, options, and also do not need to prove any ideological commitment. According to Marcia (1980) adolescent adapts his

behavior expectations accordingly to surroundings and lacks integrity and personality, so it is possible to name a diffuse identity the confusion level according to Erikson.
Identity is prematurely closed (or foreclosed) by Adams, Berzonskeho, Keating (2006), when adolescents have created a commitment to which, however, come without the investigation and search and so these commitments, beliefs and values are passively received from their important persons, not self-reflected. According to Adams (1996), a stable commitment was made without thel period of personal identity crisis. It states that the commitments have been received from other people and have not been verified for suitability and without verification of their own experience.
Moratorium identity status is when the youth, which is possible according to Adams, Berzonskeho, Keating (2006) characterized and associated with the finding of himself, while commitment is lacking or insufficient. According to Adams (1996) adolescents experiencing current sense of identity through an identity crisis, a doubt (Marcia, 1980), actively looking for commitments, while define their own obligations (Adams, 1980). For the adolescents, which achieved identity status, it is typical to overcome and resolve the moratorium period, thus finding himself, and the result is the creation of a stable group of life commitments. After examining actively (exploration) possible alternatives to reach a clear commitment (LUYCKX et al., 2005). Adolescent by Macek (2003) connects the past, present, future into a meaningful whole, and is experiencing a sense of continuity, accepts himself and highlight the ability to sexual intimacy.
All states identity demonstrate normal development of personality, and Marcia (1980) draws attention to the fact that when the adolescent may be located in different areas in the same time in different states.
A positive correlation was found overall psychosocial status options with moratorium and identity achieved status and a negative correlation with the status of identity diffusion and identity prematurely closed.

# 2 PROCEDURE AND RESULTS

First we carried out analytical inference investigation. As a part of this, we describe descriptive characteristics of the whole sample, subsamples of school grades as well. The survey sample consisted of 200 respondents, college students and university students. We used the Objective Measure of Egoidentity status, 24 items version.We used the statistical software SPSS to calculate the necessary coefficients, the obtained results are visualized using graphs.

Descriptive statistics

**Table No. 1 Descriptive statistics for the whole samlpe**

| | N | Mean | Std. deviation |
|---|---|---|---|
| DIFÚZIA | 200 | 22,3100 | 5,56315 |
| PREDČASNÉ_UZAVRETIE | 200 | 16,7500 | 5,38260 |
| MORATÓRIUM | 200 | 20,8500 | 4,78560 |
| DOSIAHNUTIE | 200 | 23,4200 | 4,02799 |

**Table No. 2 Descriptive statistics for the college subsample**

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|
| DIFÚZIA | 100 | 24,5800 | 4,84545 |
| PREDČASNÉ_UZAVRETIE | 100 | 19,5400 | 4,94090 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| MORATÓRIUM | 100 | 22,2200 | 4,87538 |
| DOSIAHNUTIE | 100 | 22,1400 | 4,05522 |

**Table No. 3 Descriptive statistics for the university subsample**

| | N | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|
| DIFÚZIA | 100 | 20,0400 | 5,32181 |
| PREDČASNÉ_UZAVRETIE | 100 | 13,9600 | 4,25434 |
| MORATÓRIUM | 100 | 19,4800 | 4,29818 |
| DOSIAHNUTIE | 100 | 24,7000 | 3,58589 |
| Valid N (listwise) | 100 | | |

As we can see, the table indicate the arithmetic means and standard deviations of the observed subscales.

Statistical inference

In this section, we examined correlations between subscales. In the subscales, we explored the correlations as follows.

**Table No. 4 The correlation matrix of the subscales**

| Spearman's rho | | DIFÚZIA | PREDČASNÉ_UZAVRETIE | MORATÓRIUM | DOSIAHNUTIE |
|---|---|---|---|---|---|
| DIFÚZIA | Correlation Coefficient | 1,000 | ,530** | ,393** | -,161* |
| | Sig. (1-tailed) | . | ,000 | ,000 | ,011 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |
| PREDČASNÉ_UZAVRETIE | Correlation Coefficient | ,530** | 1,000 | ,424** | -,003 |
| | Sig. (1-tailed) | ,000 | . | ,000 | ,481 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |
| MORATÓRIUM | Correlation Coefficient | ,393** | ,424** | 1,000 | ,008 |
| | Sig. (1-tailed) | ,000 | ,000 | . | ,454 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |
| DOSIAHNUTIE | Correlation Coefficient | -,161* | -,003 | ,008 | 1,000 |
| | Sig. (1-tailed) | ,011 | ,481 | ,454 | . |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

As we can see, scale of diffusion, foreclosure and moratorium positively and significantly correlate with each other, while achievement significantly negatively correlates only with diffusion, other correlations were proved insignificant and trivial. This result corresponds to the findings that the achievment subscale correlates either negatively or is not correlated significantly with the other subscales. (Adams & Jones, 1985; Adams, Shea, & Fitch, 1979; Bennion, 1988; Bennion & Adams, 1985)

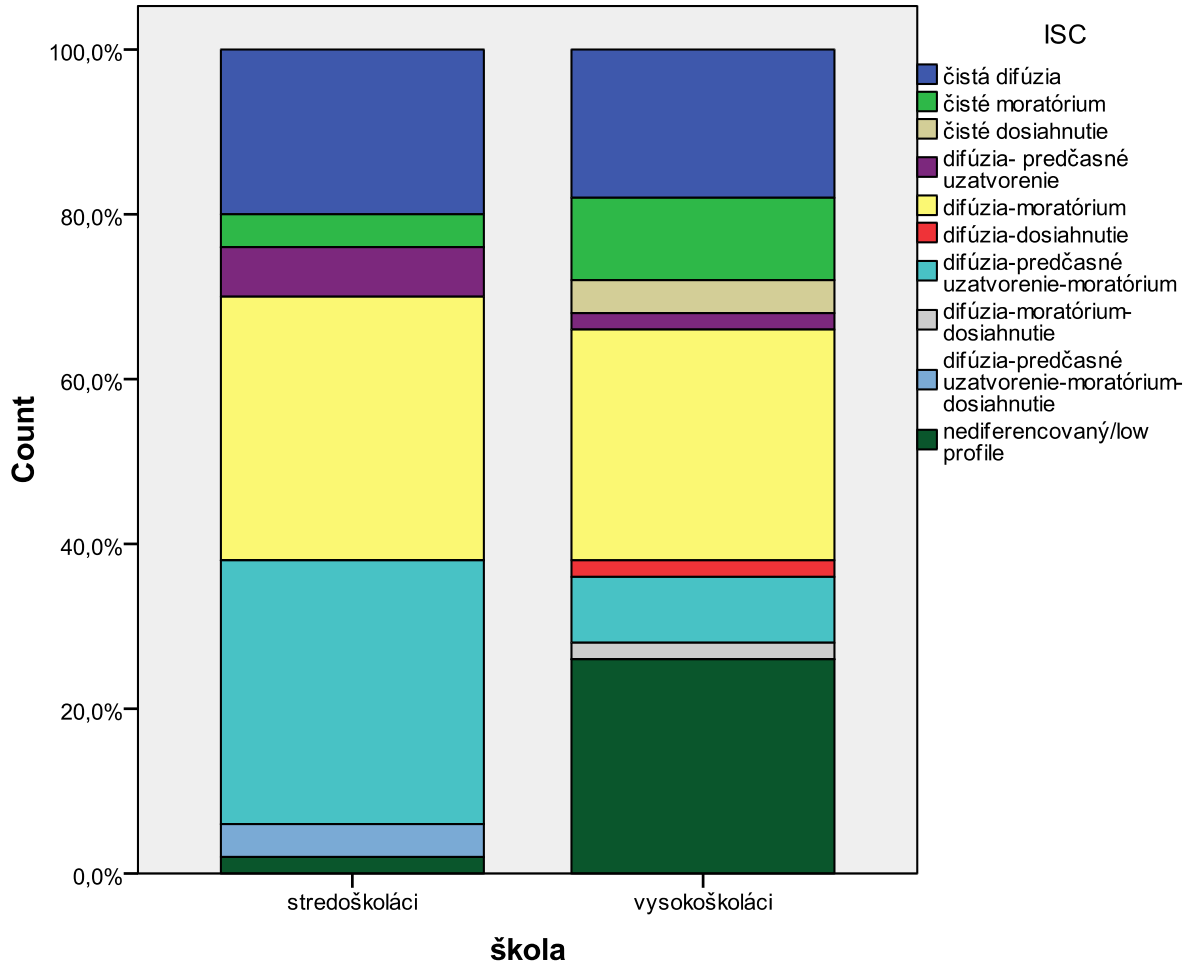
Our next step was to find the differences in the frequencies of defined identity statuses in different level of school. We were also interested in whether the frequency distribution is

random or not, whether there is a relationship between the school grade and present identity statuses. To determine this relationship, we used the value of the Crammer´s V as a suitable measure of association.

**table No. 5 Symmetric Measures – ISC vs škola**

| | | Value | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|
| Nominal by Nominal | Cramer's V | ,509 | ,000 |
| | N of Valid Cases | 200 | |

FIG. no. 1 Representation of identity statuses in college and university




As we can see thre are differences of identity statuses at colleges and universities, what is proven by the Cramer´s V value. We see tat in a group of university students compared to secondary school is a greater percentage of undifferentiated / low and pure moratorium. Conversely, the lower proportion of transition-state diffusion-moratorium- foreclosure is observed. Compared to a college students group, in the university subsample we detected some pure achievment status individuals.

The next step is the collapse of transition statuses into pure identity statuses.

**Table No. 6 Symmetric Measures – pure statuses vs. school**

| | | Value | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|
| Nominal by Nominal | Cramer's V | ,406 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 200 | |

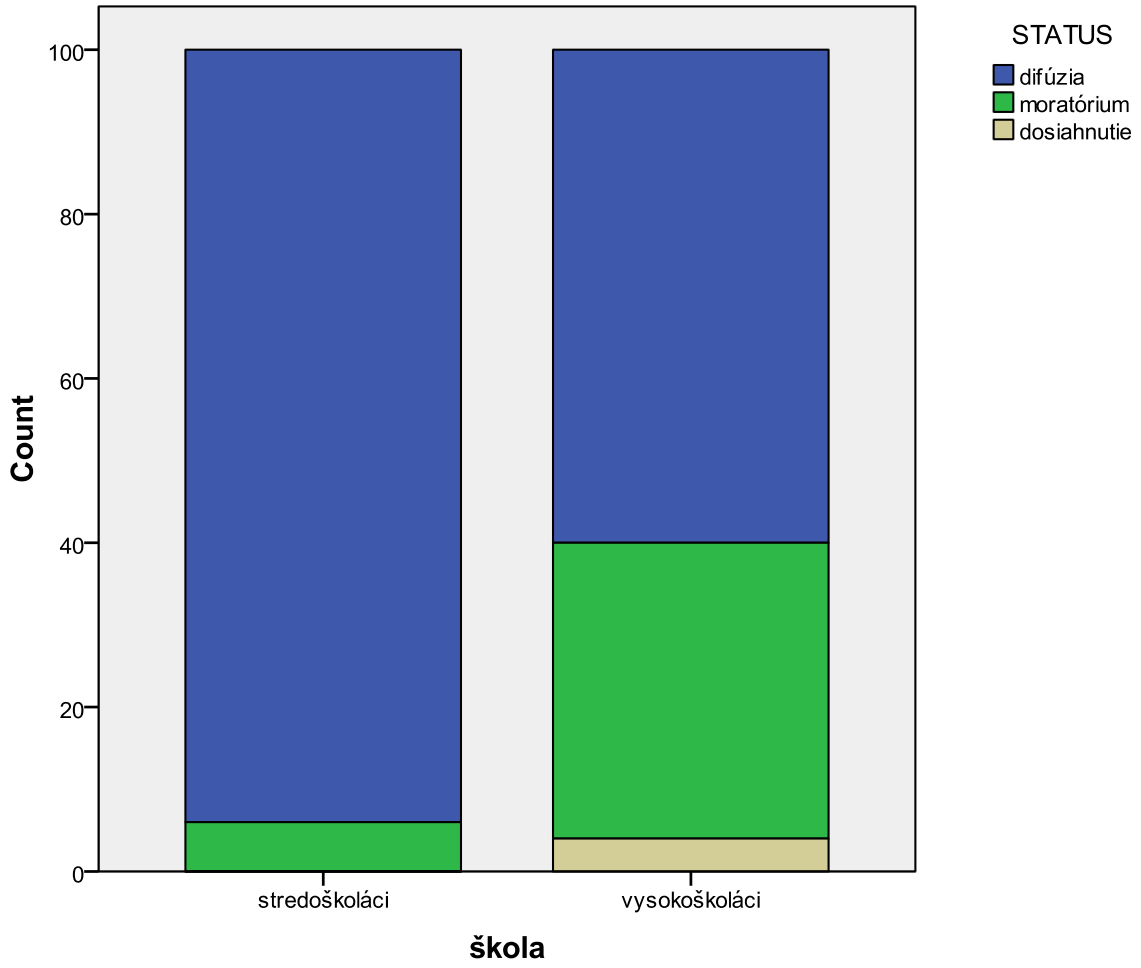



FIG. no. 2 Representation of pure identity statuses in college and university

The existence of a relationship between the level of school and pure identity statuses we established on the value of Cramer´s V. Also at FIG. no. 2 we can see that for university students, the number of diffusion was lower and the number of moratorium.
These results are congruent with common belief that older people achieve more complex and developed identity statuses. In our survey the university students reached higher identity statuses than college students. It is rather strange, yet interesting, that neither college students group nor the university students group included pure foreclosure identity status. This may indicate more active approach to definition of one´s self and forming personal identity.

## Literature

1. ADAMS, G. R. 1998. The Objective Measure of Ego Identity Status: A Reference Manual. [online]. 1998, [cit. 2010-20-3].

2. ADAMS, G. R. – BERZONSKY, M. D. – KEATING, L. 2006. Psychosocial resources in First-year university students: The role of identity processes and social relationship. In Journal of youth and adolescence. ISSN 1573 – 6601, 2006, vol. 35, no. 1, p. 81-91
3. ADAMS, G. R., JONES, R. M. (1983). Female adolescents' identity development: Age comparisons and perceived child rearing experiences. Developmental Psychology, 19, 249-256.
4. ADAMS, G. R., SHEA, J., & FITCH, S. A. (1979). Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. Journal of Youth and Adolescence, 8, 223-237.
5. BENNION, L. D. (1988). Measuring adolescent ego-identity status: A comparison of the semistructured interview and the Objective Measure of Ego Identity Status. Unpublished master's thesis Utah State University, Logan, Utah.
6. DUNKEL C. S. 2005. The relation between self- continuity and measures of identity: In Identity: An Interantional Journal of Theory and Research. ISSN 1528-3488, 2005, vol. 5, no. 1, p. 21-34
7. LUYCKX, K. et al. 2005. Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: extending and refining marcia´s paradigm. In Journal of youth and adolescence. ISSN 1573-6601, 2005, vol. 34, no. 6, p. 605-618
8. KROGER, J. - MARCIA, J. E. 2011. The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In: SCHWARTZ, S. J. - LUYCKX, K. - VIGNOLES, V. L. Handbook of identity theory and research. [online]. 2011, [cit. 2012-10-04] p. 31-53.
9. MACEK, P. 2003. Adolescence. 2. , upr. vyd. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7
10. MARCIA, J. E. 1980. Identity in adolescence. In ADELSON, J. Handbook of Adolescent Psychology. [online]. New York : Wiley. 1980. [cit. 12.2.2012]. ISBN 9780470479193, : p. 159-187
11. SCHWARTZ, S. J. 2001. The evolution of Eriksonian and Neo- Eriksonian identity theory and research: A review and integration. In Identity. ISSN: 1528-3488, 2001, vol. 1, no. 1, p. 7-58.

**Personal contact**

PaedDr. Peter Selvek, PhD.
Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF
Dražovská 4
949 74 Nitra
email: pselvek@ukf.sk

# ŠIKANA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

# BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

*Lucia Škrivánková*

**Abstrakt**

Je zrejmé, že v posledných desaťročiach agresivita mládeže celkovo stúpla (ako sa možno dozvedieť zo štatistík násilných trestných činov), a teda je možné predpokladať, že aj šikanovanie narastá tak, ako iné agresie. Šikanovanie v škole je pravdepodobne rovnako staré ako škola samotná, deti by neboli deťmi, keby silnejší rôznymi spôsobmi neubližovali slabším - zlomyseľnosť a krutosť sú jednoducho odveké ľudské necnosti. Je však dôležité uvedomovať si rozdiel medzi „nevinnými“ detskými hrami a situáciami, v ktorých zámerom detí je ubližovať druhým za účelom uspokojenia akejsi „zvrátenej“ potreby.

***Klíčová slova:*** *šikanovanie, kyberšikanovanie, virtuálny priestor, puberta, správanie*

**Abstract**

It is obvious that in the past decades the aggressivity of teenagers has increased (as you may learn that from the violent crime statistics), and therefore it is possible to assume that also bullying is increasing in the same way as other aggressions. Bullying at schools is probably as old as the school itself, the children would not be children, if the stronger ones weren´t hurting the weakers by different means - malice and cruelty are simply old human virtues. However it is important to realize the difference between "innocent" children games and situations, in which the intension is to hurt others in order to satisfy some kind of "sick" need.

***Key words:*** *bullying, cyberbullying, virtual space, adolescence, behavior*

Najmiernejšou, ale podceňovanou podobou šikanovania, je jeho verbálna, teda slovná forma - od prezývania, pričom kritériom je stotožnenia sa dieťaťa s prezývkou. Ďalej to môže byť ponižovanie, opakujúca kritika dieťaťa, neodôvodnené príkazy, systematické používanie panovačného tónu, vysmievanie sa napr. z rodičov spolužiaka. Obeť môže byť nútená oslovovať iných pane, páchatelia ju môžu v rámci zábavy výsmešne napodobňovať.

Pokročilejšou formou je ponižujúce správanie voči obeti, nútenie robiť rôzne úsluhy, nosiť iným tašku, obeti berú veci, desiatu, vyžadujú od nej peniaze, ktoré si neraz za iným účelom pýta od rodičov.

Novšou formou je posluhovanie detí so slabším ekonomickým zázemím prostredníctvom posielania do obchodu za finančnú úhradu. Inokedy nútia deti k rôznym aktivitám - spevu, tancu, môže prísť i k obnažovaniu zväčša na skrytom mieste, napr. na toalete.

Šikanovanie sa vyskytuje fakticky vo všetkých typoch sociálnych zoskupení – v rodinách, medzi susedmi, v škole, na internáte, počas základnej vojenskej služby, v nápravno-výchovných ústavoch, i v bežných pracovných kolektívoch.

# 1 ŠIKANOVANIE

Šikanovanie je systematické zneužívanie moci. Šikanovanie znamená zaobchádzať s druhými ľuďmi hrubo a surovo. Hlavne so slabšími a zraniteľnejšími, ktorí sa nedokážu, nevedia, nemôžu alebo nechcú adekvátne brániť. Zahŕňa v sebe vyhrážanie, zastrašovanie, ovládanie, urážanie, sarkazmus, zosmiešňovanie, nadávanie a pod. Pri šikanovaní nemusí ísť nevyhnutne o použitie sily, fyzické násilie a bitie. Môže mať slovnú formu a môže ísť o citové šikanovanie (vydieranie). V niektorých prípadoch to môže byť o dobre premyslené konanie. Šikanovanie môže zanechať na obeti vážne dlhodobé následky.

Šikanovaním v škole môžeme označiť akékoľvek psychické či fyzické násilie páchané jedným agresorom alebo skupinou agresorov, voči obeti, ktorá sa z akýchkoľvek príčin nevie brániť. Je to opakované ubližovanie druhým. Keď sa úmyselne ubližuje niekomu, kto sa nemôže alebo nevie ubrániť, keď niekto robí inému to, čo mu je nepríjemné, ponižuje ho a spôsobuje mu bolesť. Je to špecifický problém, ktorý sa odohráva po väčšinou v kolektíve rovesníkov ako sú škola, záujmové krúžky, tábory, výchovné zariadenia a pod. Medzi šikanovanie v škole patrí napríklad i to, keď je dieťa opakovane urážlivo prezývané, keď sa mu vysmievajú za oblečenie, rodinné zázemie, za dobré učenie, za slušnosť. Keď je dieťaťa nútené spolužiakom/mi do niečoho, čo nechce urobiť alebo mu to je nepríjemné, pod hrozbou vyhrážok. Keď je dieťaťu ubližované, je odstrkované, sú mu schovávané alebo dokonca brané osobné veci (peniaze, desiata a pod.).

Vo všeobecnosti je to fyzické, psychické či kombinované ponižovanie až týranie žiakov, obvykle inými žiakmi, ojedinele dospelými. Prebieha vo dvojici alebo v skupine. Iniciátormi šikanovania bývajú žiaci vyšších ročníkov, starší, fyzicky vyspelejší, žiaci osobnostne či sociálne narušený. Slovo šikanovanie pochádza z francúzskeho *chicane,* čo v preklade znamená zlomyseľné obťažovanie, týranie, prenasledovanie. Problematikou šikanovania a agresivity sa zaoberajú mnohí odborníci, napriek tomu však tento problém stále narastá. Je to závažný sociálnopatologický jav, ktorého dôsledky sú pre obete veľmi negatívne. Môžu byť príčinou záškoláctva, či dokonca vyústiť až do samovražedného konania obete, ktorá už toto šikanovanie nezvláda. *„Šikanovanie definujeme ako násilné ponižujúce správanie jednotlivca alebo skupiny voči slabšiemu jedincovi, ktorý nemôže zo situácie uniknúť a nie je schopný sa účinne brániť.“*[1] Šikanujúceho jedinca je potrebné zastaviť už v detstve, pretože inak môže v tomto správaní pokračovať aj v dospelosti. Říčan o šikanovaní hovorí vtedy, *„keď jedno dieťa alebo skupina detí hovorí inému dieťaťu škaredé a nepríjemné veci, bije, kope, vyhráža sa mu, zamyká ho v miestnosti a podobne. Tieto incidenty sa musia často opakovať a pre šikanované dieťa je ťažké, aby sa samo ubránilo.“*[2]

## 1.1 Príčiny šikanovania

Veľa odborníkov, pedagógov i psychológov sa zaoberalo zisťovaním dôvodov, prečo dochádza k šikanovaniu a prečo má narastajúci trend. Niektoré príčiny sú jasné na prvý pohľad, niektoré objavíme až po hlbšom skúmaní problému. Mnoho vplyvných psychológov tvrdí, že agresia je – rovnako ako väčšina ostatného ľudského správania, napríklad tanec, varenia, alebo hra na gitaru – naučená, to znamená, že si ju človek osvojí na základe skúsenosti (buď vlastnej, alebo sprostredkovane – pozorovaním toho, čo sa okolo neho deje). Podľa nich je človek

[1] VÁGNEROVÁ, M. : *Psychologie pro pomáhající profese*. 2004, str. 283
[2] ŘÍČAN, P. : *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. 1998, str. 26

agresívny preto, lebo sa naučil, že sa to oplatí, že pomocou agresie sa dajú dosiahnuť veci, ktoré by sa za normálnych okolností dosiahnuť nedali.

Agresívne sklony sa u človeka utvárajú v prvých rokoch života. Z dieťaťa sa stáva vysoko agresívny človek postupne, a to tak, že si pamätá tie spôsoby svojho konania, ktoré vedú k úspechu (napr. malé dieťa udrie iné dieťa, aby sa zmocnilo jeho cukríka). Keď dopustíme, aby malo dieťa úspech so svojím agresívnym správaním, vytvorí si veľa agresívnych scenárov. Zo scenárov, ktoré používa, si postupne odvodzuje zásady, podľa ktorých sa riadi v novej situácii. Tak dospieva k názorom, postojom a hodnotám, ktoré napokon riadia jeho správanie. Nejde o to, aké názory alebo hodnoty teoreticky uznáva, ale o to, aké v skutočnosti uplatňuje.

Samotné šikanovanie má viacero príčin: podľa C. G. Junga má v sebe každý muž mužskú i ženskú psychiku, čo medzi iným znamená, že mu nechýbajú typicky ženské vlohy k nehe, citlivosti, závislosti, podriaďovaniu sa, priznávaniu slabosti atď. Spoločnosť však od neho žiada, aby svoju „ženskú polovicu duše“ chlapsky poprel a bol vyhranene mužný, teda tvrdý, rázny, energický a bojovný. Znamená to vzdať sa celej polovice seba samého, a to tak radikálne, že si človek vôbec neuvedomuje, že sa niečoho vzdal – ide o tzv. vytesnenie do nevedomia. Keď sa potom pri takomto človeku objaví iný, ktorý sa správa „babsky“, vyvolá to u človeka, ktorý sa zbavil svojej jednej polovičky, túžbu byť taký ako on. To je pokušenie, ktorého sa najlepšie zbaví tak, že tú „babu“ prinajmenšom zosmiešni a poníži. To, čo musí v sebe potlačiť, potláča mimo seba tým, že trápi toho, kto to stelesňuje. Tým sám sebe dokazuje, že nie je ako on. Dokazuje tak svoju „mužnosť“ sebe i druhým. Ďalej to môže byť *túžba po moci*, prianie ovládať druhého človeka. Keď totižto ľudí ovládame, pomôže nám to splniť iné želania, uspokojiť iné potreby. Býva v tom i čisto mocenský motív, sama moc „chutí“, človek sa cíti dobre, keď môže niekoho ovládať, keď je mu vydaný na milosť a nemilosť. Taktiež to môže byť i *motív krutosti*. Človeku niekedy pôsobí potešenie, keď vidí druhého trpieť. Pri šikanovaní je možné uspokojiť tento motív, ak to tak môžeme vyjadriť – popásť sa na utrpení trýzneného, byť surový. *Zvedavosť, nuda a túžba po stále silnejších vzrušujúcejších zážitkoch* môže byť ďalšou príčinou. Týrať druhého človeka, je tak trochu experiment: Ako sa bude správať v strachu, bolesti a ponížení, k čomu všetkému ho možno prinútiť? Mučiteľ (i mučený) cíti, že takáto situácia človeka duševne obnaží, takže sa možno pozrieť až na dno jeho bytosti, ktorá je v tej chvíli akoby rozložená. Je to jednoducho túžba zabávať sa, mať nejaké to vzrušenie.[3]

P. Říčan uvádza, že šikanovanie má viacero príčin, medzi najdôležitejšie uvádza tieto:

- tlak kolektívu - tento tlak býval veľmi silný a neskrývaný v starých vojenských školách a ešte predtým medzi šľachtickými chlapcami, ktorí sa sústavne cvičili v zaobchádzaní so zbraňou. V súčasnej spoločnosti je tento motív slabý, prejavuje sa hlavne v športe a na telesnej výchove.
- túžba po moci - prianie ovládať druhého človeka. To želanie je silné z jedného pochopiteľného dôvodu. Keď ľudí ovládame, pomôže nám to splniť iné želania, uspokojiť iné potreby (napr. zmocniť sa nejakej veci, vynútiť si rôzne služby).
- motív krutosti - človeku niekedy pôsobí potešenie, keď vidí druhého trpieť. Pri šikanovaní je možné uspokojiť tento motív, keď aktér šikanovania sa teší z utrpenia trýzneného, keď sa teší z pocitu, že koná surovo.
- zvedavosť - týrať druhého človeka je v podstate experiment. Ako sa bude obeť správať v strachu, bolesti a ponížení, k čomu všetkému ho možno prinútiť? Agresor i obeť cíti, že takáto situácia človeka duševne obnaží, dovolí nazrieť až na samé dno jeho bytosti,

[3] KLÍMA, J. : *Brutalita*. 1990

ktorá je v tej chvíli akoby rozložená.

- nuda a túžba po stále silnejších vzrušujúcich zážitkoch, po senzácií - k týraniu bezbranného vedie človeka primitívna a skazená myseľ, jednoducho túžba zabávať sa, mať nejaké to vzrušenie, aj na úkor porušenia všetkých morálnych zásad a mravných zábran.[4]

M. Kolář píše, že *„na to aby sa šikanovanie ako forma antisociálneho správania skutočne prejavilo, je potrebná vhodná konštelácia niektorých faktorov. Za rizikové faktory najvýznamnejšie pre naštartovanie šikanovania, považuje osobnostné charakteristiky ich iniciátorov a obetí a ich vzájomný vzťah.“*[5]

Oproti nemu, M. Elliotová sa stotožňuje s názorom vynikajúceho nórskeho odborníka v otázkach šikanovania Olweusa, ktorý hovorí, že „v pozadí za správaním šikanujúcich detí sa skrývajú štyri hlavné faktory:
**1.** rodičia poskytli deťom žalostne málo lásky
**2.** rodičia tolerovali deťom agresívne správanie a neurčili pevné hranice znesiteľnosti
**3.** deti museli od rodičov znášať fyzické tresty
**4.** „horkokrvný“ temperament dieťaťa, aj keď tomuto faktoru sa prisudzuje menšia dôležitosť ako ostatným trom“.[6]

E. Smiková uvádza nasledovné príčiny šikanovania žiak – žiak:

**1. Usporiadanie a filozofia školy**
Ku školskému šikanovaniu môže prispieť aj samotné prostredie a atmosféra školy: toalety bez dozoru, miesta, kde nikdy nechodia učitelia, staré budovy s tmavými zákutiami, učiteľský zbor a personál školy sa zdržiava len vo svojich miestnostiach, učitelia sú príliš zaneprázdnení aby registrovali incidenty, hromadné príchody a odchody žiakov celej školy, meškajúci učitelia, chaos v triede, učitelia ktorí používajú sarkazmus, zosmiešňovanie niekoho, netolerantný prístup k odlišnostiam (farba pleti, fyzický handicap), žiadna podpora nových žiakov, „prijímacie obrady nových žiakov, slabý dozor a dodržiavanie disciplíny, spoliehanie sa na to, že sa veci vyriešia keď sa budú ignorovať“.

**2. Temperament dieťaťa**
Výskumné zistenia poukazujú na to, že deti ktoré šikanujú bývajú živé, energické, ľahko sa vedia nudiť alebo sú závislé na vzťahoch k iným ľuďom a neisté. Napr. môžu žiarliť na úspech iných v škole či v športe, ale aj na nového súrodenca, môžu mať poruchy učenia, čo ich hnevá, alebo môžu byť ubité tým, že sú samé týrané.

**3. Vplyv rodiny**
- *zanedbávané dieťa:* ak je dieťa zanedbávané, alebo priveľmi trestané, môže si o sebe vytvoriť negatívny obraz. Dieťa sa môže cítiť frustrované, neisté. Takéto deti môžu začať druhých šikanovať, aby dokázali, že sú hodné toho, aby si ich všímali.
- *agresívna rodina:* dieťa vyrastá v rodine s prevahou hlasných argumentácií, kriku, násilia, má sklon používať tento druh agresívneho správania aj keď je s deťmi. Ak sú rodičia sami agresormi, často podporujú alebo obraňujú agresivitu u svojich detí a nechcú pripustiť ich vinu na incidente šikanovania.

[4] ŘÍČAN, P. : *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. 1998
[5] KOLÁŘ, M. : *Skrytý svet šikanování ve školách.* Praha: Portál, 2000. str. 32
[6] ELLIOTOVÁ, M. : *Jak ochránit své dítě*. Praha: Portál, 2000

- *rodina, v ktorej všetko prejde:* dieťa môže mať v rodine značnú voľnosť, takže môže mať problémy s tým, ako rozpoznať, čo je prijateľné, keď je s inými ľuďmi, zle reaguje na disciplínu. Môže byť rozmaznané a doma býva centrom pozornosti.[7]

## 2 KYBERŠIKANOVANIE – NOVÁ FORMA ŠIKANOVANIA

Vo väčšine prípadov sa šikanovanie berie ako záležitosť, ktorá sa odohráva v školskom prostredí. Môžeme sa s ním však stretnúť aj na miestach ako napr. nočné kluby, mládežnícke kluby, ihriská, športoviská, pracoviská, cez mobilné telefóny a internet, chatové miestnosti či email. Práve posledné spomínané prežívajú v súčasnosti boom. Najčastejšou formou býva *cyberbullying*, čiže elektronické šikanovanie. Ide o zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych a nenávistných správ a zastrašovanie osôb. Medzi najčastejšie príklady patrí šírenie obrázkov, upravených fotiek alebo fotiek, ktoré ponižujú a urážajú, zasielanie výstražných, obscénnych, nenávistných mailov či sms správ, uverejnenie ponižujúcich videí na internete a mnohé ďalšie. Internetové prostredie poskytuje jedinečné možnosti pre podobné aktivity. Anonymita, ktorú poskytuje uľahčuje túto činnosť a kryje ľudí, ktorí majú za cieľ útočiť na ostatných užívateľov internetu. Elektronický násilník si užíva pocit zadosťučinenia, ktorý mu poskytuje odosielanie textových správ, mailov. Chce tak človeka rozrušiť, zneistiť a vystrašiť. Pri elektronickom šikanovaní väčšia fyzická sila agresora, jeho popularita a sociálna sieť ustupujú do úzadia a dôležitou sa stáva schopnosť a spôsobilosť používať počítač, mobil a internet. Zákernosť tohto druhu šikanovania spočíva aj v tom, že je nepretržité – 365 dní v roku 24 hodín denne a k inkriminujúcim informáciám má prístup veľké množstvo užívateľov internetu a mobilných telefónov. Nie je už viazané na bezprostredné stretnutia obete a agresora a tak môže mať oveľa hlbší dosah ako šikanovanie fyzické. Človek, ktorý šikanuje, si týmto spôsobom reflektuje svoj vnútorný hnev a nenávisť k iným ľuďom. Jeho nenávisť sa stupňuje, ale zároveň sa stáva menej účinnou v prípade, ak narazí na človeka, ktorý pochopí, že ide o slabého, osobnostne nevyzretého jednotlivca, neschopného sa zaradiť do spoločnosti a presadiť si svoju vôľu konformným spôsobom. Nástrojmi násilníka sú sila, kontrola, dominancia a podmanenie. Jeho cieľom je vyvolať reakciu, nech je už akákoľvek. Už to, že obeť zareaguje, odpovie na provokáciu, mu poskytuje pocit sily a kontroly, ktorú týmto spôsobom nad obeťou získal. Čím viac sa snaží vyjednávať, vysvetľovať, uvádzať veci na pravú mieru, tým viac provokuje agresora k ďalším výpadom.

### 2.1 Vytváranie identity užívateľa vo virtuálnom prostredí

Identita človeka je kontinuálnym prežívaním totožnosti seba samého, jeho stotožnením sa s životnými rolami a prežívaním príslušnosti k väčším či menším spoločenským skupinám.[8] Tento pojem je vysvetlený dosť zložito, v skratke sa však dá povedať, že identita je uvedomením si samého seba a svojich vzťahov voči spoločnosti a vonkajšiemu svetu spojené s úlohou a cieľmi, ktoré si daný jedinec vytyčuje. V dnešnom postmodernom svete je na jedinca kladená čoraz väčšia nevyhnutnosť prispôsobenia sa rôznym podmienkam, preto mnohí autori píšu o možnosti vytvorenia premenlivej, či viacnásobnej identity. Pre stabilitu a duševnú rovnováhu jedinca je však nutné udržať si jedinú identitu, znamená to vlastne poznať seba samého, svoje ciele a životné motivácie, osobnostné črty. Najmä mladí ľudia prechádzajú dlhodobým a prirodzeným procesom nachádzania, ujasňovania si vlastnej identity. Internet má v nadobúdaní a rozvíjaní identity obrovskú úlohu.

[7] SMIKOVÁ, E. : *Šikanovanie.* Bratislava: Raabe, 2003

[8] ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet.* str. 37. Prameň: ADAMS, G. R. 1998. *Objective measure of Ego Identity Status: A reference manual*

Vo virtuálnom prostredí sa človek nenachádza fyzicky a osobnostne, iba ako obraz seba samého, obraz, ktorý si sám vytvorí. Je na človeku, aký ten obraz bude. Vytvárame si tak akúsi reprezentáciu seba samého. Pojem virtuálnej identity sám osebe nemá žiaden zmysel, naša virtuálna reprezentácia nič neprežíva. Virtuálna identita je potom to, čo priradzujeme svojej reprezentácii v prostredí internetu.[9] Inými slovami, je to spôsob, akým sa na internete prezentujeme a vyvolávame o sebe v iných užívateľoch dojmy, ktoré sú rovnako abstraktné a závisia od ich fantázie. Tak ako bežná identita, aj virtuálna obsahuje v sebe aspekt osobnej a sociálnej identity. Osobná určuje, kým sme, alebo čím je naša virtuálna reprezentácia, sociálna určuje, kam vo virtuálnom svete naša reprezentácia patrí a kam sa zaraďuje.[10]

Zaobchádzať s identitou môžeme rôzne. Niekto má virtuálnu identitu takmer totožnú s reálnou. Okrem toho platí, že aj keď sa na internete prezentujem ako ja sám, určité odchýlky od reality tam vždy sú. Na druhej strane možno si vytvoriť celkom inú, opačnú identitu. Sklony k vytváraniu celkom obráteného obrazu seba samého na internete majú predovšetkým mladiství, o ktorých sme písali v kapitole 2.1, ale aj jedinci s nejasným ponímaním seba samého alebo nevyrovnané osoby, ktoré trpia komplexmi zo samých seba.

Môžeme načrtnúť zopár príčin, na základe ktorých prebieha proces utvárania virtuálnej identity u adolescentov: je to **hľadanie a objavovanie vlastnej identity,** kedy mladý človek potrebuje dostať odpovede na otázky typu kto som, aká je moja úloha vo svete. Pomocou bezpečnej komunikácie je možné tieto otázky zodpovedať. Ďalej sa prejavuje **nutkanie začleniť sa do istej komunity**, ktorá vyhovuje normám, záujmom a hodnotám daného jedinca. Na internete je takýchto skupín nespočetne veľa. Na základe typickej črty adolescenta nastáva **potreba vyčleniť sa z prostredia rodiny,** byť nezávislým, aj keď táto potreba sa dostáva do protikladu s potrebou mať zázemie, domov. Je možné, že je to jedna z príčin, prečo je pre adolescentov internet tak príťažlivý: spája možnosť spoznávať nových ľudí a ostať pritom v bezpečí domova. Obdobie adolescencie je pritom obdobím plným frustrácií a nepokoja, ktoré si mladý človek chodí vybíjať práve na internet. Hovorili sme o tom, že internet má na vývoj identity mladého človeka veľký vplyv a to v zmysle **sociálneho učenia,** ktoré nastáva v kontakte s ďalšími ľuďmi. Adolescent má možnosť rozširovať si obzory, keďže na internete stretáva široké vrstvy rôzneho veku a kultúrneho zázemia. Motívom pre vytváranie virtuálnej identity sú aj **sexuálne potreby adolescentov. Cybersex** je sexuálny kontakt prebiehajúci na internete obvykle pomocou písaného textu, kedy si jedinci predávajú informácie so sexuálnym obsahom za účelom sexuálneho uspokojenia alebo vzrušenia.[11] To, či tento spôsob považujeme za vhodný alebo nie, závisí od našich hodnôt a morálky, faktom však ostáva, že pokým sa takéto vzťahy neprenášajú do reality, možno to považovať za pomerne neškodný spôsob odhaľovania vlastnej sexuality.

Dosť často pod vplyvom rôznych situácií adolescenti menia svoju virtuálnu identitu. Stáva sa to, keď chcú napríklad zistiť alebo podniknúť niečo, čo nie je v súlade s normami a pravidlami skupiny, alebo je to niečo, za čo sa hanbia. Tiež nastávajú zmeny identity za účelom zábavy, odreagovania sa. Niekedy dochádza k zmene sexuálnej identity, t.j. chlapec sa vydáva za dievča, aby mohol zistiť, o čom sa bavia dievčatá a pod. Inokedy dochádza k zmene identity čisto z túžby nájsť ideál samého seba. Mladý človek sa môže vidieť lepší, krajší, úspešnejší, než je v skutočnosti, pričom sa nemusí o vytvorenie takéhoto dojmu príliš usilovať. Dochádza tu k vytvoreniu fantázie o tom, ako človeka vníma spoločnosť virtuálneho

[9]ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet.* Praha: Portál, 2003. str. 41
[10]ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet.* Praha: Portál, 2003. str. 41
[11]ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet.* Praha: Portál, 2003. str. 149

sveta, skutočnosť v realite však môže byť celkom iná.

Dospievajúci, ale aj ostatní používatelia internetu sa teda vedomou či nevedomou cestou stávajú prostredníctvom predstáv a fantázií kýmsi iným. Možno však ostať aj sám sebou, keď sa dospievajúci identifikuje so svojou prezývkou, ktorá ho podľa neho samotného vyjadruje, stále však nikdy nemáme úplnú kontrolu nad svojou virtuálnou identitou. Niektorí dospievajúci z výskumu sú presvedčení o tom, že práve na internete existuje možnosť odhalenia svojho pravého, nefalšovaného Ja, nezaťaženého maskami, komplexmi a problémami reálneho sveta. Nadobúda tak dojem, že práve v tomto prostredí sa môže naplno prejaviť, je tu akceptovaný a je oňho záujem. Otázkou je, nakoľko je tento pocit prejavenia naozajstného Ja iba ilúziou spôsobenou pocitom prijatia a akceptácie zo strany virtuálnych priateľov, pričom toto priateľstvo môže byť do značnej miery „vzdušným hradom" predstáv a fantázií.[12]

## 2.2 Možnosti prevencie v rámci školského prostredia

Šikanovanie sa dá ťažko odhaliť a rozpoznať. Dieťa nevie alebo nedokáže povedať, či už rodičom alebo učiteľovi, že má problémy a že sa trápi, respektíve, že ho niekto trápi. Často samo bráni dôkladnému vyšetreniu všetkých okolností šikanovania. Či už zo strachu, že sa spôsob šikanovania môže zhoršiť a nátlak agresora môže zosilnieť alebo sa bojí hanby. Môže byť stotožnené s názorom „nebonzovať" alebo sa pridá ku skupinovej pseudomorálke. Obeť sa dokonca môže určitým spôsobom identifikovať s agresorom, mylne ho zo strachu obdivovať, považovať ho za silného a v snahe ubrániť sa šikanovaniu napodobňovať jeho správanie.

Šikanovanie sa ťažko odhaľuje aj kvôli faktu, že samotní agresori bývajú veľmi vynaliezaví a dokážu bez problémov klamať a podvádzať. Dokážu svoju obeť donútiť odvolať výpoveď, prípadne využijú i falošných svedkov. Nemajú pri tom často žiadne výčitky svedomia ani pocit viny za to, že ubližujú druhým a svoj zaslúžený trest považujú za krivdu. Dokážu veľmi presvedčivo so všetkými emóciami povedať, že obeť ich vyprovokovala a oni vlastne nie sú za nič zodpovední. Preto sa veľmi často stáva, že obeť je považovaná za agresora a celé vyšetrovanie sa obráti proti nej.

Škola musí boj proti šikanovaniu začať vlastne prevenciou, preventívnymi aktivitami, teda takými, ktorými možno predchádzať vzniku šikanovania v triede a v škole resp. odstraňovať ho hneď v samom začiatku. Je to možné predovšetkým vytvorením nestresového prostredia na škole, prostredia, v ktorom sa žiak cíti dobre, bez strachu, bez napätia, bez konfliktov, kde sú aj dobré medziľudské vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj medzi učiteľmi navzájom - vzťahy podporujúce, pomáhajúce, otvorené, priateľské a partnerské.

Šikanovaniu možno predísť aj rozvíjaním sociálnych zručností a sociálnej kompetencie žiakov, učením žiakov k vzájomnej tolerancii a akceptovaniu iných názorov, postojov, vierovyznaní, rás a sociálnych skupín, učeniu správne riešiť konflikty a vedieť sa vcítiť do situácie druhých ľudí okolo mňa. Je to proces skutočne veľmi pomalý, ale účinný.

Existujú veľké diferencie medzi školami v miere výskytu šikanovania, ale faktory ako veľkosť školy, veľkosť tried či vidiecka verzus mestská škola s ňou zvyčajne nesúvisia. Hlavnú dôležitosť zohráva kultúra školy, atmosféra v nej, étos, postoje a správanie učiteľov v

[12]ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet.* Praha: Portál, 2003. str. 62

situáciách šikanovania. Organizácie so silnou mocenskou dynamikou vytvára podhubie podporujúce a udržiavajúce šikanovanie a zároveň poskytujúce model správania.

Dôležité je zvyšovať spoločenské povedomie, práca s jednotlivcami, rovesníckymi skupinami, s rodičmi, s učiteľmi, so školou. Veľmi dôležitá je spolupráca a dôvera medzi dieťaťom, rodičom a školou. Je dôležité vysvetliť deťom, že určitá zvláštnosť u iného človeka nesmie viesť k jeho k šikanovaniu alebo agresivite. Je dôležité naučiť deti vážiť si nielen seba samých, ale i svoje okolie, byť tolerantnými voči druhým, akceptovať iné názory.

Učiteľ by mal žiakom vysvetliť, že nie je správne schvaľovať alebo súhlasiť s agresívnym správaním niektorých žiakov voči svojim spolužiakom alebo iným deťom. Že nie je v poriadku takéto správanie voči iným deťom zatajovať, nečinne sa prizerať a byť voči tomu ľahostajní. Pokiaľ vedia o takomto ponižovaní, pokiaľ niečo videli alebo boli svedkami takéhoto správania mali by to povedať dôveryhodnému človeku. Nie je to žiadne žalovanie ani hanba pomôcť druhým, práve naopak, dokážu, že majú oveľa viac odvahy a sebavedomia a dokážu, že vedia pomôcť aj iným a nenechajú sa sami tak ľahko šikanovať. Mlčaním by len nepriamo podporovali dané správanie.

**Použitá literatura**


1. ELLIOTOVÁ, M. *Jak ochránit své dítě*. 3. vydanie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-419-2.
2. KLÍMA, J. *Brutalita*. Praha: Mladá fronta, 1990. 256 s.
3. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2000. 128 s. ISBN 80-7178-409-5.
4. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Bratislava: Edukatív, 1998. ISBN 80-967532-2-3
5. SMIKOVÁ, E. *Šikanovanie.* In: Poradca učiteľa. Bratislava: Raabe, 2003.
6. ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet*. Praha: Triton, 2003. 202 s. ISBN 80-7254-360-1
7. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3


**Kontaktní údaje**


Mgr. Lucia Škrivánková
Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave
Námestie J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slovenská republika
telefón: +421 907 947 006
email: lucia.skrivankova@gmail.com

# EDUTAINTMENT A SERIOUS GAMES – VYUŽITIE DIGITÁLNYCH HIER VO VZDELÁVACOM PROCESE

# EDUTAINMENT AND SERIOUS GAMES – THE USE OF DIGITAL GAMES IN AN EDUCATIONAL PROCESS

*Martin Stropko*

**Abstrakt**

Digitálne hry slúžia predovšetkým na zábavu a oddych. Hranie digitálnych hier, ako voľnočasová aktivita, je obľúbená najmä medzi deťmi a mladými ľuďmi. V spoločnosti sa často stretávame s názormi, že hranie digitálnych hier je „strata času“, „zbytočná činnosť“, ba môže priamo súvisieť s agresívnym správaním detí a mládeže. Potenciál digitálnych hier je však veľký a dajú sa využívať aj v pozitívnom zmysle – vo vzdelávacom procese.

***Klíčová slova:*** *edutainment, serious games, vážne hry, digitálne hry, vzdelávanie, advertainment, politické hry*

**Abstract**

Digital games are used mostly for fun and relax. Playing digital games, as a pastime activity, is popular among children and young people. Many points of view on playing digital games is that playing games is “waste of time”, “useless activity”, or even it can be directly related to aggressive behavior of children and young. Potential of digital games is vast and they can be used in positive ways – in an educational process.

***Key words:*** *edutainment, serious games, digital games, education, advertainment, political games*

## 1 ČO SÚ SERIOUS GAMES A EDUTAINMENT?

Človek je od nepamäti „človekom hravým“ a prirodzene inklinuje k hrám. Prostredníctvom hier človek oddychuje, zabáva sa, uvoľňuje napätie a na chvíľu zabúda na starosti všedných dní. Počítačové technológie a ich neustály vývoj poskytujú oblasti hier nové možnosti. Hoci prvé digitálne hry boli iba „digitálnym prepisom“ klasických stolových hier, netrvalo dlho, aby vzniklo množstvo interaktívnych hier mnohých žánrov, z ktorých mnohé časom nadobudli kultový status. Pri väčšine hier človek zdokonaľuje svoj postreh, reakcie, presnosť, strategické a logické myslenie a i. Existujú však hry, ktoré sa snažia hravou formou sprostredkovať hráčom nové poznatky a vedomosti. Tieto hry zastrešuje pojem *serious games* (z angl. vážne hry), ktorý zastrešuje všetky edukačné digitálne hry, edutainment, advertainment, zdravotné hry a politické hry.

### 1.1 Čo sú serious games (vážne hry)?

Pojem serious games (vážne hry) použil prvý krát americký akademik Clark Abt v roku 1968. Nazval tak zároveň svoju knihu, v ktorej rozoberal problematiku hier a ich využitia na vzdelávacie účely. Načrtol rôzne prístupy k riešeniu problémov pomocou herných techník. Teoreticky sa dá každá hra pokladať za vážnu a záleží na hráčovi ako ju vníma a aké poznatky si z nej odnesie. O problematiku vážnych hier sa zaujímali aj iní akademici a teoretici. Patricia

Greenfield sa v jej knihe *Mind and media* zaoberá vplyvom digitálnych hier na jedinca; Thomas Malone sa vo svojej práci zaoberá motiváciou, vzdelávaním a digitálnymi hrami, alebo práca psychológov Geoffreyho Loftusa a Elizabeth Loftusovej o kognitívnom učení prostredníctvom digitálnych hier.[1]

Do oblasti vážnych hier spadajú aj žánrovo špecifickejšie hry – advertainment (alebo aj advergames) a politické hry. Advertainment hry sú kombináciou reklamy a zábavy. Sú to zväčša jednoduché mini-hry, ktoré sa snažia propagovať určitý produkt, resp. službu, tak aby sa dostali do nášho povedomia. Keďže jedným z najefektívnejších spôsobov, ako si človek obľúbi určitý produkt, je spojiť si ho s príjemnými emóciami, mnohé spoločnosti investujú práve do advertainmentu, ako efektívnej formy propagácie výrobku. Hoci si výsledky prieskumov často nechávajú tieto spoločnosti pre seba, dôkazom o ich efektivite môže byť hra *Adrenaline* od automobilovej spoločnosti Toyota, ktorá pomohla spoločnosti dostať sa v priebehu troch mesiacov od spustenia hry zo šiestej na druhú priečku v hodnotení najväčších výrobcov automobilov. Firmy často využívajú aj product placement na propagovanie svojich výrobkov. Využíva sa napríklad v športových hrách (séria Fifa od Electronic Arts), v ktorých sa reklama objavuje na banneroch na virtuálnych štadiónoch, alebo v pretekárskych hrách. Väčšina advertainment hier je iba upravenou formou product placementu a iba málo spoločností sa snaží naplno využiť potenciál hier a tým prilákať potenciálnych zákazníkov.

Ďalšou kategóriou vážnych hier sú aj tzv. politické hry. V prípade politických hier sú podstatné a charakteristické vlastnosti hier (čiže samotné hranie, zábavné prvky a i.) potlačené do úzadia a do popredia je vyzdvihované posolstvo politického charakteru. Sú do istej miery edukačné, ale dôležitá je politická propaganda, ktorú sa snažia tvorcovia politických hier takýmto spôsobom šíriť. Tieto hry boli vo veľkej miere vytvárané a obľúbené najmä po útokoch na Svetové obchodné centrum v New Yorku v septembri v roku 2001. Hry vytvárané po útokoch sa tematicky zaoberali vojnou proti terorizmu. Príkladom takej hry je napr. *September 12th* (Gonzalo Frasca, 2003), v ktorej hráč buď strieľa rakety na dedinu obývanú teroristami, no tým pádom zabije aj nevinných civilistov, alebo nerobí nič a postupne sa z civilistov stanú teroristi. Hra nemá jasný víťazný a pozitívny koniec, skôr sa snaží byť kritikou vojny proti terorizmu. Zaujímavým príkladom politickej hry je aj hra *America's Army* (United States Army, 2002), ktorá má zároveň aj agitačný charakter. Hoci ide o politickú hru a ako sme už spomenuli, v politických hrách ide samotná hrateľnosť do úzadia, hra America's Army si dáva záležať na dobrej hrateľnosti a správnom podaní posolstva a cieľa. Hráč má možnosť prostredníctvom tejto hry vyskúšať si život v americkej armáde, plní misie, dbá na správne vykonanie rozkazov a získavanie pozitívnej reputácie. Hra je veľmi populárna a mnoho mladých ľudí presvedčila, aby vstúpili do armády. Získala aj rôzne ocenenia a pozornosť akademickej obce.

[1] EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 206 s. ISBN 0-203-93074-6

Obrázok 1: Ukážka z hry 12th September[2]

Zdravotné hry sa zameriavajú, ako už z názvu vyplýva, na poskytnutie vedomostí z oblasti zdravotníctva, najmä prostredníctvom jednoduchých flashových minihier. Internetový portál MedlinePlus (http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/games.html) sústreďuje takéto zdravotné hry a rozdeľuje ich do rôznych kategórií. Zaujímavou hrou, ktorú možno zaradiť do tohto žánru je *Surgeon Simulator 2013* (Bossa Studios, 2013). Úlohou hráča v tejto hre je úspešne transplantovať srdce. Hráč musí zvládnuť jemnú motoriku a správne skoordinovať všetky pohyby, čo je celkom náročné. Hoci je hra riešená skôr „arkádovým" štýlom, hráč môže vďaka nej získať základnú predstavu ako zhruba prebieha transplantácia srdca.

Obrázok 2: Ukážka z hry Surgeon Simulator 2013[3]

[2] lrge_september12.jpg [online]. [cit. 2012-03-13]. Dostupné na: < http://www.acmi.net.au/experience/images/lrge_september12.jpg >

[3] surgeon-simulator-2013-495x368.jpg [online]. [cit. 2012-03-13]. Dostupné na: <http://blogs.denverpost.com/videogames/files/2013/01/surgeon-simulator-2013-495x368.jpg>

Využívanie hier za účelom nadobudnutia nových poznatkov, trénovania schopností a myslenia má dlhú tradíciu. V dávnejšej histórii boli obľúbené rôzne vojnové hry inšpirované tradičnými hrami (napr. šach), ktoré mali podnietiť strategické myslenie a plánovanie vojenských operácií. Tradičné edukačné stolové hry, ktoré sa dali uplatniť vo vzdelávacom procese a boli tematicky pestrejšie, sa objavili koncom 50. rokov 20. st., vtedy však ešte neboli označované ako vážne hry. Príkladmi takých hier sú hra *Inter-Nation Simulation* z r. 1958, ktorá učila deti a mládež o medzinárodných vzťahoch a hra *Sumerian Game* z r. 1961, ktorá sa zaoberala ekonomickými faktormi v Mezopotámii okolo r. 3500 p. n. l. Ako sme spomenuli, pojem vážne hry vznikol až v r. 1968. Tradičné edukačné hry boli populárne najmä v 70. rokoch. Aj napriek popularite týchto hier, nikdy sa nestali podstatnou súčasťou vyučovacieho procesu.

Môžeme vymedziť tieto kľúčové slová, ktoré súvisia s digitálnymi hrami vo vzťahu k vyučovaciemu procesu a vzdelávaniu: ***efektivita***, ***motivácia***, ***debriefing***, ***vplyv učiteľa*** a ***prostredie***:

- ***Efektivita*** – hoci sú hry dobrou alternatívou k tradičným metódam vyučovania, nedá sa povedať, že by boli efektívnejšie ako ostatné metódy učenia sa. Objem poznatkov, ktoré sa človek prostredníctvom hry naučí, je približne rovnaký ako pri tradičných metódach. Pravdou je, že digitálne hry sú napr. pre deti a mládež pútavejšou a pestrejšou formou učenia sa. Hoci sa dá ťažko odmerať nárast naučených poznatkov, študenti majú zväčša pocit, že sa prostredníctvom digitálnych hier naučili viac.
- ***Motivácia*** – prvok motivácie je v hrách, či už klasických alebo digitálnych, prítomný – zväčša je to túžba vyhrať hru spojená s nejakou odmenou. Dobre spracované edukačné digitálne hry vedia študentov správne motivovať k získaniu nových poznatkov.
- ***Debriefing*** – reflexia a spätná väzba je po dohraní hry veľmi dôležitá. Učiteľ dovysvetľuje učivo, prípadne objasní niečo, čo nie je jasné, či opraví študentov, ak by sa naučili niečo nesprávne.
- ***Vplyv učiteľa a prostredie*** – hranie hier si vyžaduje svoj čas a problematickým môže byť aj obmedzenie v podobe dĺžky vyučovacej hodiny. Školské prostredie je obmedzujúce aj čo sa týka veľkosti učební a technického vybavenia školy (niektoré hry môžu byť náročnejšie na výkon počítačov, hoci väčšina edukačne zameraných hier je menej náročná na grafiku a výkon). Problémom môže byť aj prístup učiteľov, ktorí nedôverujú alternatívnym vyučovacím metódam a odmietajú ich.[4]

## 1.2 Čo je to edutainment?

Pojem edutainment je spojením slov education a entertainment a predstavuje akékoľvek mediálne obsahy, ktoré spájajú v sebe zábavu a vzdelávanie. Tento pojem vymyslel v roku 1984 zakladateľ spoločnosti Electronic Arts, Trip Hawkins, a označoval ním akékoľvek digitálne hry, ktoré spájajú zábavný prvok hier so vzdelávaním. Pojmom edutainment bola označená napr. úspešná hra *The Seven Cities Of Gold* (Electronic Arts, 1984), ktorá bola o kolonizovaní Južnej Ameriky Španielmi v 16. st. Zo začiatku sa v týchto hrách využíval behavioristický prístup, ktoré nedbal na prepojenie medzi hrou a procesom učenia. Hry skôr slúžili len ako odmena za učenie. Behavioristický prístup pretrváva aj v súčasných

[4] EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 209 s. ISBN 0-203-93074-6

edukačných digitálnych hrách a tieto hry majú často jednoduché herné mechanizmy, jednoduchú grafiku a hráčom (ktorými sú prevažne deti) poskytujú len množstvo informácií a nepodnecujú ich k skúmaniu hry samotnej a k prirodzenej zvedavosti. Problémom je aj fakt, že pri edutainmente sa do popredia dostáva vidina zisku, resp. sa využíva známa značka (napr. Lego, Disney), aby sa zvýšil záujem a predaj takýchto hier.

Edukačné digitálne hry môžeme rozdeliť do troch nasledovných kategórií:

- ***Komerčné edukačné digitálne hry*** – hry, ktoré sa zameriavajú na vyučovanie konkrétnych schopností – matematika, čítanie, hláskovanie, riešenie jednoduchých problémov a i. Príkladmi sú napr. *Castle Of Dr. Brain* (Sierra Online, 1991), *Math Blaster!* (Davidson & Associates, Inc., 1983)
- ***Komerčné digitálne hry určené na zábavu*** – hry, ktoré sú primárne určené na zábavu a oddych, ale dajú sa využiť aj na vzdelávanie. Patria sem kultové hry *Civilization* (MicroProse, 1991), *SimCity* (Maxis, 1989), prípadne rôzne simulátory a strategické hry.
- ***Edukačné hry založené na výskume*** – hry, ktoré využívajú a prezentujú nové prístupy a možnosti vzdelávania, no často nemajú dostatočne veľký rozpočet, a preto sú po formálnej stránke slabšie a zaostávajú za komerčnými titulmi, ktoré sú technicky prepracovanejšie. Príkladom je napríklad hra *Phoenix Quest* (EGEMS Project, 1999) alebo séria investigatívnych žurnalistických hier *Global Conflict*.[5]

### 1.3 Kľúčové problémy súvisiace s problematikou edutainmentu

Načrtli sme zopár problémov, s ktorými sa edukačné digitálne hry stretávajú – jednoduchosť herného dizajnu a honba za ziskom zo strany tvorcov hier. Edukačné hry majú potenciál spestriť vyučovací proces a zaujímavo doplniť tradičné vyučovacie metódy, no stretávajú sa s niekoľkými problémami, kvôli ktorým nemusia čo najefektívnejšie splniť svoj účel, ba práve naopak, ich kvalita sa môže jednoducho degradovať. Medzi tieto problémy patria:

- ***Nedostatok vnútornej motivácie*** – edutainment sa spolieha skôr na vonkajšiu motiváciu, tou je určitá forma odmeny (napr. body za prejdenie levelu), než na vnútornú motiváciu vychádzajúcu priamo z hry – pocit dokonalého zvládnutia levelu. To je z pedagogického hľadiska hodnotnejšie, pretože to vedie k lepšiemu nadobudnutiu poznatkov z učenia. Vnútornú motiváciu obsahujú najmä komerčné hry, ktoré možno využiť vo vzdelávacom procese, alebo edukačné hry založené na výskume.
- ***Žiadne prepojenie procesov hrania a učenia*** – študenti sa často sústredia viac na samotné hranie, než na učenie sa. To je prípad komerčných hier, ktoré možno využiť na vzdelávanie – tie sú zamerané na zábavu a nemusia sa nutne zameriavať aj na vzdelávaciu funkciu. Hry založené na výskume v tomto excelujú, pretože obsahujú unikátne herné mechanizmy, ktoré zároveň fungujú aj ako významné metódy učenia.
- ***Učenie systémom „cvičenie a prax“*** – mnohé hry nútia hráčov iba memorovať nadobudnuté poznatky. Neučia ich pochopiť príčiny a súvislosti. Napríklad

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

v matematickej hre sa dieťa naučí, že 2+2=4 je správna odpoveď, aby sa dostalo napr. k pokladu, ale nepochopí súvislosť prečo 2+2=4. Možnosť objavovania, preskúmavania, prežívania rôznych zážitkov je pre vzdelávací proces prostredníctvom digitálnych hier dôležitejšia a efektívnejšia.

- ***Jednoduchá hrateľnosť*** – edutainment hry majú často jednoduché herné mechanizmy a sú slabšie aj po formálnej stránke. Jednoduché hry skúsenejším hráčom nemusia stačiť, hoci pre deti môžu byť jednoduché hry postačujúce. Ak sú však hry prepracovanejšie po grafickej stránke i po stránke herných mechanizmov, sú motivujúce aj pre náročnejších hráčov.
- ***Absencia učiteľa*** – edutainment hry sa spoliehajú na to, že samotná hra postačí študentom, aby sa niečo naučili. Prítomnosť učiteľa je však nezanedbateľná. Je dôležitý pri debriefingu.[6]

Ďalšími problémami, ktoré už priamo súvisia s využívaním digitálnych hier vo vyučovacom procese, sú náklady na technické vybavenie učební, náklady na zakúpenie hier, požiadavky na čas strávený pri inštalácii hry, spoznávaní a hraní hry a následný debriefing.[7]

# 2 RÔZNE PRÍSTUPY K EDUTAINMENTU

## 2.1 Inštruktážny prístup k edutainmentu

Hoci behaviorizmus stále ovplyvňuje edutainment, existujú aj iné prístupy, ktoré ho ovplyvňujú. Koncom 80. rokov 20. storočia sa začal klásť dôraz na kognitivizmus a spojenie s behaviorizmu viedlo k inštruktážnemu prístupu. Tento prístup sa snaží opísať, ako najlepšie dokážu digitálne hry ovplyvniť hráča a ako čeliť rozličným prekážkam súvisiacich s učením. Hlavné princípy učenia v rámci inštruktážneho prístupu vychádzajú s pravidiel, ktoré stanovil behaviorizmus. Ide o pravidlá cvičenia a efektu. Pravidlo cvičenia vyzdvihuje opakovanie ako dôležitú činnosť pri učení základných schopností ako čítanie, písanie, hláskovanie. Pravidlo efektu hovorí o funkcii odmeny, ako posilňujúceho faktoru pri učení. Kognitívny teoretik Thomas Malone hovorí o dôležitosti prepojenia hrateľnosti s edukačným obsahom, aby bola hra efektívna. Zdôrazňuje potrebu vnútornej motivácie v hre, ktorá je pre hráčov potrebná a uvádza zopár faktorov, ktoré sú potrebné pri tvorbe edukačnej počítačovej hry:

- ***Fantázia*** – prepojenie hry s pútavým príbehom a prostredím, vhodným na preskúmavanie. Hráč potrebuje v hre nejakú motiváciu na základe príbehu (napr. zachrániť kráľovstvo), aby bola hra pre neho pútavejšia a mala zmysel.
- ***Kontrola*** – hráč musí nadobudnúť pocit, že hru ovláda a má nad ňou kontrolu. Mnoho hier je kvalitných najmä vďaka možnostiam, ktoré poskytujú.
- ***Výzva*** – hra musí byť dobre navrhnutá a vyvážená. Nesmie byť ani príliš jednoduchá a ani príliš zložitá, aby hráčov zbytočne nefrustrovala.

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

[7] RUTTER, J. – BRYCE, J.: *Understanding Digital Games*. Londýn : SAGE Publications. 2006, s. 235-236. ISBN 1-4129-0033-6

- ***Zvedavosť*** – hra by mala podnietiť v hráčovi prirodzenú túžbu po zvedavosti. Mala by poskytnúť také informácie, ktoré ešte nevie a na základe preskúmavania prostredia hry by sa naučil nové poznatky.

I napriek tomu, že sa o tento prístup zaujímalo mnoho výskumníkov a herných dizajnérov, je viac zameraný na samotnú štruktúru hier, ako na sociálnu dynamiku hry a naučené poznatky.

## 2.2 Konštruktivistický prístup k edutainmentu

Tento prístup kladie dôraz na hráčovu slobodu skúmať herný svet a konštruovať poznatky podľa seba. Konštruktivistický výskum sa zameriava na otvorené hry (tzv. „sandbox" tituly ako napr. séria hier Grand Theft Auto od Rcokstar Games), alebo na študentov, ktorí vytvárajú vlastné jednoduché hry a mikrosvety. *„Mikrosvet je simulácia systému – čokoľvek od malého vesmíru so zákonmi fyzikmi až po mesto so základnými možnosťami mestského plánovania – ktorý je zjednodušený a vytvorený tak, aby mohol hráč pracovať s konkrétnymi prvkami systému. Keď hráči pracujú s objektmi v hre, učia sa o ich vlastnostiach, vzájomných vzťahoch a ich použití. Z konštruktivistického pohľadu je to optimálny spôsob ako sa učiť."*[8]

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

## 2.3 Socio-kultúrny prístup k edutainmentu

Je v súčasnosti alternatívou v oblasti edukačných digitálnych hier a jeho predstaviteľmi sú James Paul Gee, David Williamson Shaffer a Kurt Squire. Zo socio-kultúrneho pohľadu sú digitálne hry nástrojmi na vytváranie trvácejších poznatkov. Hry podnecujú diskusiu a analýzu v rámci študentského prostredia. Obsah hier je menej dôležitý ako spôsoby, ako obohatiť poznanie o nové objavy a vedomosti. Gee vymedzil päť základných vlastností hier:

- ***Semiotické domény*** – hry obsahujú mnoho znakov a symbolov. Hráč sa počas hrania hry učí ich významom a tie môže využívať ďalej.
- ***Učenie a identita*** – hry rozvíjajú hráčovu schopnosť ovládania a a povzbudzujú ho k stotožneniu sa s inými ľuďmi. Prehlbuje sa tak hráčove kritické myslenie a nadobudnuté poznatky.
- ***Situovaný význam a učenie*** – hráč môže prostredníctvom hier skúšať rôzne spôsoby riešenia jedného problému, môže si vyberať rozličné spôsoby učenia a nazerať na konkrétnu tému v širšom kontexte.
- ***Rozprávanie a konanie*** – hráč môže skúšať rôzne veci v bezpečnom prostredí virtuálneho priestoru, dostáva okamžitú spätnú väzbu, alebo môže aplikovať nadobudnuté poznatky v reálnom svete. Napríklad ak by sa hráč naučil prostredníctvom hry niečo o hubách, mohol by vedomosti využiť pri prechádzke lesom a zbieraní húb.

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

- ***Kultúrne modely*** – obsah v digitálnych hrách prezentuje rôzne spôsoby vnímania sveta, čo môže mať dopad na hodnoty a vzorce správania hráčov.

# 3 VYUŽITIE DIGITÁLNYCH HIER VO VZDELÁVACOM PROCESE

Integrácia digitálnych hier do vyučovacieho procesu je v súčasnosti čoraz bežnejším javom. Nakoľko súčasná generácia detí a mládeže je oveľa viac technicky gramotnejšia ako predchádzajúce generácie, je pochopiteľné, že sa počítačové technológie, interaktívne pomôcky a digitálne hry využívajú vo veľkej miere v procese vzdelávania.

Nedávny výskum nezávislého výskumného a inovačného centra Joan Ganz Cooney Center sa zameriaval na postoj učiteľov k využívaniu digitálnych hier vo vyučovacom procese. Výskum bol zameraný na učiteľov amerických škôl. Výskumnou vzorkou bolo 500 učiteľov a prostredníctvom rozhovorov a kvantitatívnych výskumných metód sa snažili zistiť, čo si učitelia myslia o implementácii digitálnych hier do vyučovacieho procesu a ako hry môžu ovplyvniť študentov po ukončení školy. Výsledky boli celkom zaujímavé – 18% učiteľov používa hry každý deň, 32% ich používa 2-4 dni v týždni; používanie digitálnych hier podľa nich zvyšuje motiváciu a záujem o učivo; 62% učiteľom pomáhajú hry lepšie pripravovať hodiny a efektívnejšie učiť. Učitelia si všimli, že hry vedia upevňovať vzájomné vzťahy medzi študentmi a vedia udržať pozornosť na špecifické úlohy. Menej ako 10% učiteľov zaznamenalo negatívne účinky hier. Drvivá väčšina učiteľov používa na vyučovací proces edukačné hry vytvorené priamo na proces vzdelávania, komerčné hry sa využívajú v menšej miere.

Jedným z učiteľov, ktorí participovali na výskume, Joel Levin, pracuje s druhákmi (deti okolo 7-8 rokov) a vo vyučovacom procese využíva modifikáciu populárnej nezávislej hry Minecraft, upravenej pre vyučovacie potreby (pod názvom MinecraftEDU). Joel Levin hovorí, že pred samotným vyučovacím procesom dá študentom zahrať hru, aby sa s ňou oboznámili, inak by nedosiahli želané výsledky. Vyzdvihuje úlohu učiteľa ako koordinátora samotného hrania hry ako vyučovacieho procesu, radí študentom a pomáha im riešiť problémy. Niektorí študenti sú samostatnejší a v hre sami skúšajú rôzne možnosti, iní potrebujú pomoc a „ochrannú ruku“. Vidí aj rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, hoci tie rozdiely v hraní nie sú markantné. Chlapci, ktorí majú radi akčné hry, sa snažia nájsť čo najlepší spôsob ako zneškodniť nepriateľov a dievčatá sa v hre sústreďujú na budovanie a dekorovanie interiérov. Dodáva, že hry sú benefitom nielen pre neho, ale dúfa, že aj pre samotných študentov.

Obrázok 3: Ukážka z hry MinecraftEDU[9]

Hru Minecraft využili aj učitelia na základnej škole v Stockholme a prostredníctvom nej učili žiakov ako sa budujú mestá (vrátane elektrických sietí a rozvodov vody), ako plánovať do budúcnosti a riešiť rôzne problémy.[10]

Iným učiteľom, ktorý bol súčasťou výskumu, je Steve Isaacs, ktorý vyučuje herný dizajn a tvorbu hier. Na svojich hodinách využíva programy Gamestar Mechanic a Gamemaker a pomáha študentom vytvárať vlastné jednoduché hry. Hovorí, že študenti pracujú viac-menej samostatne a on im skôr pomáha priamo riešiť problémy pri tvorbe ich vlastných hier, dáva im spätnú väzbu a diskutuje s nimi o dizajne a mechanizmoch ich hier.

# 4 ZÁVER

Digitálne hry sú pomerne mladým médiom a ešte stále bojujú s odmietavými postojmi a skepticizmom. Najmä čo sa týka ich využívania vo vzdelávacom procese. Tradičné metódy vyučovania nenahradia, no sú zaujímavou alternatívou. Dôležitá je zároveň tzv. „herná gramotnosť“ – zlepšenie povedomia o digitálnych hrách, ich jednotlivých prvkoch, mechanizmoch, možnostiach, využití a vplyve na kultúru a spoločnosť. O to sa snažíme aj u nás, na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, prostredníctvom predmetu Interaktívne komunikáty pre deti a mládež, ktorý sa venuje problematike digitálnych hier z rôznych aspektov.

**Použitá literatúra**


1. EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 293 s. ISBN 0-203-93074-6
2. HOMOLA, A. *Švedští studenti hrají ve škole povinně Minecraft* [online]. c2001, poslední revize 13.3. 2013 [cit. 2013-03-13]. Dostupné na: < http://games.tiscali.cz/tema/svedsti-studenti-hraji-ve-skole-povinne-minecraft-61746>


[9] minecraft3.jpg [online]. [cit. 2012-03-13]. Dostupné na: <https://s3.amazonaws.com/hackedu/minecraft3.jpg>
[10] HOMOLA, A. *Švedští studenti hrají ve škole povinně Minecraft* [online]. c2001, poslední revize 13.3. 2013 [cit. 2013-03-13]. Dostupné na: < http://games.tiscali.cz/tema/svedsti-studenti-hraji-ve-skole-povinne-minecraft-61746>

3. RUTTER, J. – BRYCE, J.: *Understanding Digital Games*. Londýn : SAGE Publications. 2006, s. 249. ISBN 1-4129-0033-6

**Kontaktní údaje**
Mgr. Martin Stropko
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediální komunikácie
Námestie Jozefa Herdu 2, 917 01 Trnava
Tel: 0949 745 747
email: martin.stropko@gmail.com

# MULTIKULTURALITA V UČITEĽSKEJ PROFESII

# MULTICULTURALISM IN THE TEACHING PROFESSION

*Jana Šurmáneková*

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá problematikou multikultúrnych kompetencií pedagógov. Práca sa venuje európskej dimenzii v kontexte multikulturality, objasňuje základnú terminológiu, venuje sa charakteristike multikultúrnych kompetencii pedagógov a vzdelávaniu žiakov národnostných menšín v rámci Slovenskej republiky s orientáciou na rómskych žiakov.

***Kľúčové slová**: multikulturalita, multikultúrne kompetencie, národnostné menšiny, rómovia*

**Abstract**

The paper deals with multicultural competencies of teachers. The work is devoted to the European dimension in the context of multiculturalism, explains the terminology in the field of multiculturalism, given the characteristics of multicultural competence of teachers and the education of students of ethnic minorities in the Slovak Republic with a focus on Roma children.

***Keywords:** multiculturalism, multicultural competence, ethnic minorities, Roma people*

## 1. ÚVOD

Multikulturalita je v súčasnosti často diskutovanou problematikou. Trendom posledných desaťročí je zadefinovať tento pojem čo nie je také jednoznačné a to z dôvodu, že ide o interdisciplinárnu záležitosť. Existuje viacero vysvetlení daného konceptu. Kominarec, Kominarecová (2009) uvádzajú, že v súčasných teóriách kultúry sa môžeme stretnúť s axiologickým chápaním kultúry (teda veda, umenie, zdravie, morálka, práca, technika a pod.), s globálnym antropologickým chápaním kultúry (nie je tu zahrnutý len hodnotový systém, ale aj všetky biologické prostriedky i mechanizmy, ktorými sa človek adaptuje vonkajšiemu prostrediu) a s redukcionalistickým chápaním kultúry (redukujúci kultúru na systém znakov, symbolov, významových spojení).

Prakticky už od narodenia sme vystavení spôsobu správania subkultúry, ktorej sme členom. Pozorujeme, ako sa naši blízki správajú v konkrétnych komunikačných situáciách, do akej miery sú ovplyvnení tradíciami, zvykmi a v súvislosti s tým, aké návyky si vytvárajú. Rodičia nám vštepujú zásady a na ich základe hodnotíme svet okolo seba; neskôr ich prehlbujeme a konfrontujeme so skúsenosťami iných. Takýmto spôsobom v sebe nesieme dedičstvo a posúvame ho ďalej.

V súčasnosti ľudia oveľa častejšie prichádzajú do kontaktu aj s osobami iného kultúrneho zázemia. Súvisí to najmä so svetovou globalizáciou. Rozširuje sa Európska únia a migračné pohyby naberajú väčšej dynamiky. Krajiny, ktoré boli doposiaľ takmer monokultúrne prechádzajú procesom transformácie, pričom sa stávajú spoločnosťami pluralitnými.(Kominarec,- Kominarecová, 2005,s.3-9).

V tomto smere majú značný význam masmédia a to najmä televízia a internet. Prostredníctvom nich – sa informácie takmer okamžite šíria do celého sveta je možné sledovať udalosti na druhom konci sveta v reálnom čase. Turistický priemysel a doprava umožňujú rýchlo sa premiestňovať do rôznych krajín, takže človek spoznáva aj vzdialené kultúry priamym zážitkom. Takto vznikajú vzťahy medzi členmi jednotlivých kultúr čiže multikultúrne vzťahy. Podľa Bakošovej výchova k multikulturalite je v súčasnosti nevyhnutnou súčasťou výchovno – vzdelávacieho procesu a predpokladom pre úspešnú socializáciu či integráciu indivídua do pluralitnej európskej spoločnosti. Európa prináša rozličné kultúry, ľudí s odlišnými vzorcami správania sa, s odlišnými potrebami a záujmami.(2011,s.75). Medzikultúrne porozumenie je možné za predpokladu existencie medzikultúrnej empatie, teda schopnosti ľudí z jednej kultúry vcítiť sa do odlišnej kultúry.

S týmto procesom je spojená i komunikácia ako odovzdávanie si informácií medzi členmi týchto kultúr v spoločnosti. Na jednej strane sa vzťahy medzi kultúrami môžu zlepšovať tým, že vnikajú nové možnosti kontaktov a spolupráce, naproti tomu však často vznikajú i problémy, hlavne v oblasti komunikácie a to z dôvodu nedostatočného poznania kultúry človeka s ktorým komunikujeme.

## 2. EURÓPSKA DIMENZIA MULTIKULTURALITY

Slovenská kultúra sa nezrodila a nevyvíjala samostatne. Geografické, politické, ekonomické, vojenské a kultúrne súvislosti spôsobili, že sa v celých stáročiach od príchodu Slovanov do stredoeurópskeho priestoru vyvíjala v kontexte s európskou kultúrou.

Posledné roky 20. storočia priniesli so sebou snahu odborníkov z rôznych oblastí formulovať jasnejšie, čo presne chápu pod európskou dimenziou vo vzdelávaní a to na národnej a nadnárodnej úrovni. Termín európska tu označuje v prvom rade geograficky určený kontext, v druhom pláne však znamená kultúrny kontext fungujúci ako systém Samotný pojem európska dimenzia bol pritom prvýkrát oficiálne použitý už v roku 1976 a deklarovaný ako snaha vniesť európskeho ducha do praxe učiteľov v krajinách Európskeho spoločenstva. V roku 1980 bol tento pojem schválený na pôde novovytvoreného Európskeho parlamentu. V roku 1988 bola prijatá Rezolúcia o európskej dimenzii vo vzdelávaní.

V roku 1991 Rada Európy schválila ďalšiu rezolúciu o Európskej dimenzii vo vzdelávaní, vo výučbe a školských osnovách, následne v roku 1993 bola európska dimenzia vo vzdelávaní prijatá Viedenskou deklaráciou prezidentov a predsedov vlád členských štátov. Európska dimenzia vo vzdelávaní sa javí mnohotvárny fenomén pričom sa týka troch oblastí: vzdelávania v Európe, vzdelávania o Európe a pre Európu. Je potrebné dodať, že Európska dimenzia si vyžaduje definíciu za pomoci rozličných kritérií a aspektov. Sledovať implementáciu európskej dimenzie z niekoľkých aspektov: geografického, kultúrneho, socio-ekonomického, historického a politického. Na európsku dimenziu je možné nazerať z viacerých uhlov pohľadu, je však potrebné chápať ju komplexne. (MISTRÍK,E.2006. s.8-9) Výsledkom globalizácie je skutočnosť, že stretávanie kultúr už neprebieha v dlhých časových obdobiach, ale okamžite. Zároveň sa stretávajú viaceré kultúry v jednom okamžiku.

Ako uvádza Mistrík „Oproti globalizácii však prebieha aj opačný proces. Stále viac individuálnych, skupinových či regionálnych aktivít má možnosť prezentovať sa verejne. Pestrosť a diferenciácia kultúr je preto stále väčšia a zároveň sa uskutočňuje stále rýchlejšie. Diferenciácia pôsobí proti globalizácii a proti prieniku univerzálnych hodnôt do individuálnych životov. Multikultúrnosť sa stále komplikuje a stretávajú sa stále pestrejšie zoskupenia kultúr. (2006,s.40-41)

Cieľom výchovy a vzdelávania v Európe je vytvárať tzv.: európsku identitu. Toto vzdelávanie má jednotlivca i skupiny pripravovať na zvládanie života v demokratickej multikultúrnej a multilingválnej Európe. Mladí Európania by mali plynulo ovládať viaceré jazyky aby boli pripravení na pohyb po svete, zároveň by si však mali chrániť vlastnú národnú i regionálnu identitu. Mali by mať vedomosti o vlastnej kultúre, európskej kultúre ale aj o kultúre minorít. Takto by mali byť vnímaví, no zároveň empatickí a tolerantní voči odlišnostiam
O zaradení, rozsahu a obsahu multikultúrnej výchovy do vzdelávania učiteľov rozhodujú v európskych krajinách vzdelávacie ustanovizne. Povinnosť zaraďovať multikultúrne vzdelávanie do študijného programu budúcich učiteľov majú tieto štáty: Dánsko, Nemecko, Francúzsko, Taliansko, Luxembursko, Malta, Holandsko, Fínsko, Veľká Británia. Multikultúrna výchova je dôležitou súčasťou pregraduálneho vzdelávania v Belgicku, Lotyšsku, na Malte a vo Švédsku. Na Slovensku a v Rakúsku sa multikultúrne vzdelávanie učiteľov odporúča. Multikultúrne vzdelávanie budúcich učiteľov sa v SR uskutočňuje prevažne v rámci vysokoškolského štúdia. Aj napriek tomu však väčšina fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov doposiaľ neprijala ucelenú koncepciu multikultúrneho vzdelávania.

Vo všeobecnosti platí, ako píše i Z. Fráterová, že „multikultúrne vzdelávanie učiteľov je vo väčšine európskych štátov zahrnuté v študijných programoch formálnych a neformálnych ustanovizní pregraduálneho a ďalšieho vzdelávania učiteľov, a to v tematicky zameraných študijných programoch, kurzoch, moduloch, resp. jednotlivých predmetoch“.(2006,s.8-11)

# 3. MULTIKULTÚRNE KOMPETENCIE PEDAGÓGOV

*Mutikulturalizmus* označuje buď reálny stav existencie mnohých kultúr vedľa seba (v jednom regióne, v jednom štáte a pod.) – niekedy sa tento fakt nazýva aj multikultúrnosťou; alebo ideológiu proklamujúcu takúto nevyhnutnosť; alebo politické snahy smerujúce k regulácii faktu multikulturalizmu. Žiadna kultúra nemôže existovať izolovane, ale musí sa stretať s inými, je to nevyhnutný predpoklad jej zdravého rastu a premien – bez kultúrnej výmeny znakov a ideí s inými kultúrami kultúra zaniká. Dnes však tieto procesy výmeny a existencie vedľa seba nadobúdajú iné podoby.(MISTRÍK,E.2006,s.15)

Termínom *interkulturalita* sa rozumie vzájomné ovplyvňovanie kultúr a spôsoby riešenia ich možných rozdielov.
Slovné spojenie interkultúrna klíma školy predstavuje jej aktuálny celkový stav, vzhľadom na úlohy vyplývajúce zo sociálno-kultúrnej diverzity spoločnosti. Vytvárajú ju nielen osoby, ale najmä vzťahy. Znamená „schopnosť školy pripraviť každé jednotlivé dieťa (bez ohľadu na jeho socio-kultúrne zázemie) na sociálnu a ekonomickú realitu. ... Ide teda o súbor opatrení, ktorými škola zaisťuje, že všetky deti vnímajú atmosféru zariadenia a jeho pravidlá ako pozitívne, zažívajú, že ich identita je prijímaná a rešpektovaná, ...“ (MORAVAYOVÁ,P. In: BERANKOVÁ,K-MRÁZOVÁ,E.2008,s.10.)

Poznávanie a rešpektovanie cudzích kultúrnych fenoménov predpokladá interkultúrnu výchovu a vzdelávanie. Edukačná príprava žiakov a študentov na život v multikultúrnej spoločnosti sa v súčasnosti je preto veľmi dôležitý prvok. V oblasti školstva je pozornosť v rámci teórie a praxe venovaná i otázke multikultúrnej výchovy a interkultúrnym kompetenciám učiteľa potrebným k jej realizácií.

Učiteľ sa tak vo svojej profesii stretáva s multikulturalitou hneď vo viacerých rovinách. Jednak sám pracuje na zdokonaľovaní svojich multikultúrnych kompetenciách, osvojuje vedomosti o kultúre iných národov, národnostných menšín, etnických a ďalších sociálnych

skupín ale i metódy na predchádzanie diskriminácie, rasizmu, intolerancie, xenofóbie a ďalších negatívnych javov medzi žiakmi a študentmi, keďže samotné školské prostredie môžeme charakterizovať ako multikultúrne. Zároveň však musí byť kompetentný sprostredkovať princípy multikultúrnej výchovy aj žiakom.
Ešte pred samotnou realizáciou multikultúrnej výchovy by sa mal každý učiteľ zamyslieť, ako on sám začne v oblasti na sebe pracovať. Musí si ujasniť, ako vníma kultúrnu odlišnosť, s akými predsudkami a stereotypmi zápasí, čo vie o rôznych menšinách žijúcich na Slovensku. Preto je podľa S. Koťátkovej dôležité to, že u študentov učiteľstva začína mapovanie vlastných názorov na interkultúrne spolužitie v objektívne vedených otvorených diskusiách, kde nie je správny iba jeden názor. (2009. S.121) Slovami K. Ľuptákovej sa interkultúrna výchova „môže realizovať len za predpokladu, že učiteľ cíti potrebu venovať sa týmto výchovným otázkam a že je hlboko presvedčený o ich zmysle a prínose pre všetkých zúčastnených...". ( ĽUPTÁKOVÁ, K. 2004.s.52)

Multikultúrna výchova je výchova, ktorá by nemala byť založená na zoznamovaní sa s iným svetom cez vedomosti ale mala by byť založená na ľudských vzťahoch, postojoch, pocitoch aké majú ľudia k sebe a k iným. Cieľom je, aby všetky deti bez ohľadu na príslušnosť etnickú, náboženskú, sociálnu alebo inú, mohli získať skúsenosť spolužitia založeného na spravodlivosti, rovnosti a spolupráci. V tejto príprave ide o to aby žiaci boli jazykovo zruční ale zároveň aby poznali podstatu danej kultúry a vedeli zohľadňovať pri komunikácii kultúrne štandardy a schémy myslenia a správania, ktorých neznalosť môže spôsobiť neúspech.

Nedorozumenia môžu vznikať vo všetkých fázach komunikačného procesu a to pri hodnotení komunikačnej situácie a jej vhodnosti, pri odhaľovaní motivácie hovoriaceho či poslucháča, pri definíciách pojmov, ich interpretáciách, pri zlom odhade komunikačného zámeru atď. V pedagogickej komunikácií musíme dbať na fakt, že ju ovplyvňujú nielen účastníci komunikácie ale aj prostredie, obsah, forma. V súčasnosti sa v edukačnom prostredí využíva často dialogická metóda výučby. Reč učiteľa je v tomto prípade nezastupiteľne významným elementom pre komunikáciu a interakciu so žiakmi. Pedagógovia musia byť vybavení schopnosťami k pozitívnemu a konštruktívnemu konaniu a komunikácií s príslušníkmi iných , etnických, rasových skupín tak, aby sa dospelo k efektívnej kooperácií. Je to senzitivita, citlivosť vo vnímaní partnerov, ktorí sú etnicky, či rasovo odlišní.

Podľa Veteška a Tureckiovej môžeme pojem kompetencia definovať ako „jedinečnú schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činnostía životných situácií, spojených s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť." (2008, str. 21)

Za multikultúrnu kompetenciu teda považujeme schopnosť, resp. súbor schopnosti určitého správania sa človeka v konkrétnej situácií. Je to však také správanie, v konkrétnej situácií vhodné a efektívne. Otázkou vymedzenia kľúčových kompetencií sa zaoberá M. Siegrist, ktorý okrem iného píše, že „kľúčové kompetencie sú samé o sebe obsahovo neutrálne a použiteľné na ľubovoľný obsah. Ich sprostredkovanie sa však vždy nutne viaže na konkrétny obsah. Kľúčové kompetencie znamenajú ďalšie vzdelávanie presahujúce profesiu i hranice jednotlivých odborností. Kľúčové kompetencie je možné nadobudnúť iba v skupinách, pozostávajú z rôznych schopností a ich vzájomného ovplyvňovania. Získavajú sa reflexívne".(BELZ,- SIEGRIST, 2001,s.170-174)

Pope, Davis a Dings identifikovali štyri kľúčové multikultúrne kompetencie: multikultúrne vedomie a vieru, multikultúrne znalosti, multikultúrne poradenské spôsobilosti a

multikultúrny poradenský vzťah. Tieto nástroje ponúkajú výhody v poradenských profesiách, od hlbšieho, komplexného porozumenia multikultúrnych kompetencií, vo výskume a vyhodnocovania multikultúrnych kompetencií, a dodatočný rozvoj a tréning k rozšíreniu multikultúrnych kompetencií. (2004,s.56-28)

Stať sa multikultúrne uvedomelým učiteľom je komplikovaný proces. Multikultúrne kompetentný učiteľ by sa mal venovať trom úrovniam multikultúrnosti.

1. nájsť sa v mutikultúrnosti, nájsť multikultúrnosť v sebe samom, učiť sa o sebe samom,
2. mal by byť schopný analyzovať sociálny kontext, v ktorom žije, ale i analyzovať všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta,
3. mal by byť ochotný profesionálne multikultúrne sa vzdelávať;

(HAAPENOVÁ, 1999, s. 208).

L. Sercu chápe interkultúrnu kompetenciu ako „schopnosť úspešne komunikovať s ľuďmi iných kultúr. Táto schopnosť sa môže vyskytovať u kohokoľvek v mladom veku, a je možné rozvíjať a zlepšovať ju. Základom úspešnej interkultúrnej komunikácie sú emocionálne kompetencie, spolu s interkultúrnou citlivosťou.“ (2005,s.5-6)

Štandardy v kontexte interkultúrnych kompetencií sú výrokmi o tom, čo by interkultúrne kompetentný učiteľ mal vedieť a čo by mal byť schopný robiť potom, ako absolvuje multikultúrnu výchovu na univerzite. Štandardy hovoria o tom, k akému cieľu smeruje multikultúrna výchova na univerzitách.

Interkultúrne kompetentný učiteľ je taký, ktorý vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto svoju reflexiu žiakom vie a dokáže podporovať medzikultúrne porozumenie u svojich žiakovje schopný a vie u detí rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretáciu znakov, prejavov a významov iných kultúr v kultúrnych artefaktoch a v komunikácii druhých ľudí je schopný sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede.(MISTRÍK,2000) Popritom by mal mať rozvinuté ale i všeobecné pedagogické kompetencie.

Štandardy pre multikultúrnu výchovu členíme do troch skupín podľa toho, ktoré kompetencie sa v multikultúrnej výchove rozvíjajú:

- obsahové štandardy hovoria o tom, čo by interkultúrne kompetentný učiteľ mal vedieť a čo by si mal uvedomovať. Sú viazané na poznanie a informácie a hovoria o obsahu vedomia učiteľa,
- výkonové štandardy hovoria o tom, čo by mal byť takýto učiteľ schopný robiť v práci so žiakmi. Viažu sa na schopnosti a zručnosti a hovoria o vzťahu učiteľa a žiakov,
- osobnostné štandardy hovoria o tom, aké osobnostné vlastnosti by mal mať interkultúrne kompetentný učiteľ. Viažu sa na postoje a kultúrnosť osobnosti a hovoria o osobnostných predpokladoch pre vykonávanie multikultúrnej výchovy. Sú veľmi úzko späté s hodnotovými orientáciami.(FRÁTEROVÁ, 2006,s.8-11)

Tieto štandardy sú ideálom, ku ktorému by multikultúrna výchova na univerzitách mala smerovať.

I .Kominarec, a E. Kominarecová (2005) uvádzajú vo svojej publikácií jednotlivé zložky multikultúrnych kompetencií učiteľa v edukačnom prostredí - motivačnú, poznávaciu a komunikatívnu zložku, ktoré tvoria model multikultúrnych kompetencii pedagóga:

- Motivačná zložka zahŕňa vzbudenie záujmu, prejav rešpektu a empatický postoj,
- Poznávacia zložka – orientáciu na poznanie, tvorivý prístup a toleranciu pre odlišností
- Komunikatívna zložka - interakčný manažment; nehodnotiaci postoj, definovanie problému ;

Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií je obvykle zdĺhavý proces. Fantini (2000) videl dôležitosť získavania interkultúrnych kompetencií v rámci vzdelávania v zahraničí,podľa ktorého tiežzostavil vývojové úrovne:
Úroveň I: *Vzdelávací cestovateľ* (Educational traveler), čo sú napríklad účastníci krátkych výmenných programov, študenti anglického jazyka, či študenti, ktorí trávili leto v zahraničí.Ideálna dĺžka tohto programuby mala trvať 4 – 6 týždňov.
Úroveň II: *Hosť* (Sojourner) je účastník dlhšie trvajúceho zahraničnéhopobytu s hlbším kultúrnym ponorením. Ide o praktikantov, účastníkov zahraničných študijných programov či stážistov. Tento pobyt by mal trvať 4 – 8 mesiacov..
Úroveň III: *Profesionál* (Professional) Ide o personál pracujúci v interkultúrnom čimultikultúrnom kontexte. Sú to napríkladzamestnanci SIT programu vzdelávania v zahraničí, absolventi apod.
Úroveň IV : *Interkultúrny/ multikultúrny špecialista* (Intercultural /multicultural specialist) Jednotlivci sú obsadení na miesta tréningu, vzdelávania, konzultácií či poradenstva interkultúrnym študentom.

Multikultúrna výchova má výrazný transdisciplinárny charakter, pričom ciele výchovy napĺňa v syntéze s etickou i estetickou výchovou, výchovou umením, dramatickou výchovou, výchovou k občianstvu, výchovou k európanstvu, mravnou výchovou osobnosti, výchovou k tolerancii, výchovou k ľudským právam, globálnou výchovou a pod.

Efektívnosť multikultúrnej výchovy spočíva v kombinácii a spolupráci školského pôsobenia s mimoškolským. V nich profesionálne pripravení vychovávatelia poskytujú deťom a mládeži plnohodnotne a zmysluplne trávený voľný čas.

## 3. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN V SLOVENSKUJ REPUBLIKE

Prezident SR Ivan Gašparovič 17. júna 2008 podpísal zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon č. 29/1984 Z. z. o sústave základných a stredných škôl) ktorý deklaruje, že vyučovacím a výchovným jazykom je štátny jazyk Slovenskej republiky, pričom deťom a žiakom patriacim k národnostným menšinám sa zabezpečuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelávanie v ich jazyku v rozsahu vyučovania potrebnom na jeho osvojenie.[1]

Napriek tomu že je Slovensko multikultúrnym štátom doposiaľ neexistuje samostatný menšinový školský systém, to znamená, že každá menšinová inštitúcia je súčasťou siete Slovenska, teda vzťahujú sa na ňu i ústredné nariadenia ministerstva.

Štatistické sčítanie obyvateľov, bytov a domov na Slovensku v roku 2011 ukázalo, že z celkového počtu 5 397 036 občanov sa prihlásilo k príslušníkom národnostných menšín 1044 261 osôb, čo predstavuje 19,3 % z celkového počtu obyvateľov v SR. Najpočetnejšou národnostnou menšinou na Slovensku je podľa sčítania maďarská menšina (8,5%

[1]Dostupné [online] na oficiálnych stránkach SR.http://*www.zbierka.sk/*[2013-03-10]

obyvateľstva), nasleduje rómska (2,0 %), česká (0,6 %), rusínska (0,6%), ukrajinská (0,1 %), nemecká (0,1 %), poľská, moravská, chorvátska, ruská, bulharská a židovská menšina.[2] Slovenská republika týmto skupinám zaručuje všestranný rozvoj, najmä právo spoločne s inými príslušníkmi menšiny alebo skupiny rozvíjať vlastnú kultúru, právo rozširovať a prijímať informácie v ich materinskom jazyku, združovať sa v národnostných združeniach, zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie. Dôležitou úlohou v oblasti práv národnostných menšín je formovanie vzťahu a postojov k národnostným menšinám žijúcim v Slovenskej republike.
Na základe koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín (2007) by mali byť rešpektované zásady:

- rovnaká šanca získať rovnocenné vzdelanie bez ohľadu na vyučovací jazyk školy a rovnaká šanca na uplatnenie sa na trhu práce v SR a štátoch EÚ,
- zásada udržiavania a rozvoja národnostnej identity a pozitívneho vzťahu k SR,
- zásada multikultúrneho vzdelávania ako rozvoja tolerancie, akceptácie, starostlivosti a spolupráce,
- zásada integrácie učebného obsahu a vytvárania blokov učebných predmetov,
- zásada samostatného rozhodovania vedenia školy o školskom výchovno-vzdelávacom programe v spolupráci s orgánmi školskej samosprávy, v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi a štátnym výchovno-vzdelávacím programom,
- zásada dodržiavania vedenia pedagogickej dokumentácie v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny ,
- zásada koordinovaného ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov;

## 3.1. ŠPECIFIKÁ RÓMSKEJ NÁRODNOSTNEJ MENŠINY

Rómovia patria po Maďaroch k druhej najväčšej národnostnej skupine. Podľa neoficiálnych štatistík ich na Slovensku žije 300-500 tisíc, v súčasnosti je ich však podstatne viac z toho väčšina na Východnom Slovensku. Z demografického hľadiska sa najpočetnejšie komunity Rómov sústreďujú v Prešovskom, Košickom a Banskobystrickom kraji. Žijú najmä v krízou postihnutých vidieckych regiónoch s nedostatočnou infraštruktúrou. Navyše je pre príslušníkov rómskej menšiny charakteristická nízka vzdelanostná i spoločenská úroveň, ktorá je podľa nášho názoru hlavným dôvodom ich znevýhodnenej pozície. V ekonomických vzťahoch Rómov pretrváva a zhoršuje sa nezamestnanosť, prehlbuje sa nedostatok pracovných príležitostí a neprestávajú ťažkosti v prijímaní do zamestnania. V sociálnej oblasti prevláda chudoba, absolútne nedostatky v hygiene veľkej časti rómskej populácie a radikálne sa nezvyšuje vzdelanostná úroveň tejto populácie. V politickej oblasti prevláda bezradnosť – napriek množstvu projektov i napriek veľkému množstvu domácich aj zahraničných zdrojov, vládnych aj mimovládnych, zacielených na riešenie problematiky, dodnes neexistuje komplexná a dlhodobá stratégie riešenia rómskej problematiky. Rovnako sa zhoršujú aj vzťahy medzi rómskou a majoritnou skupinou obyvateľstva.

Pri otázke vzdelávania sa zo strany Rómov stretávame s veľkým nezáujmom. Ako uvádzajú rôzne štatistiky, už v prvej triede prepadáva 22 % detí, 5-krát častejšie dostávajú zhoršenú známku zo správania, rómski žiaci prepadávajú až 14-krát častejšie ako žiaci patriaci k majorite a 30-krát častejšie ukončujú povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 8. ročníku, 28-krát častejšie sú preradzovaní do špeciálnych škôl, asi 80 % žiakov špeciálnych škôl tvoria rómske deti. Čo je však najalarmujúcejšie, takmer 90% Rómov má len základné vzdelanie.

[2]Dostupné [online] na oficiálnych stránkach SR. http://www.slovakia.culturalprofiles.net/ [2013-03-10]

(In: ONDERČOVÁ, V.2003.s.8) To všetko súvisí s vysokou nezamestnanosťou, ktorá je v niektorých rómskych komunitách až 100%.

Študenti učiteľských smerov si uvedomujú, že po nástupe do praxe ich čaká neľahká práca s touto minoritnou skupinou obyvateľstva. Bolo by preto vhodné, ak by popri nadobúdaní všeobecných interkultúrnych kompetencií pripravovali vysoké školy budúcich učiteľov na prácu s touto menšinou a upozorňoval ich na to, čo ich pri práci s Rómami čaká. Problém vzdelávania Rómov vychádza z ich hodnotového systému hlavne z mravných hodnôt. Rómovia v sebe nemajú potrebu vzdelávať sa. Rómski rodičia nevedú svoje deti k občianskym povinnostiam, záväzkom, medzi ktoré patrí aj zodpovednosť za školskú dochádzku a vzdelávanie detí.

Práca s rómskymi žiakmi si preto vyžaduje ešte väčšiu dávku trpezlivosti a obetavosti, , schopnosť sebaovládania a neraz aj schopnosť vyrovnať sa s urážkami. Čo by mu mohlo pomôcť a uľahčiť prácu s rómskymi žiakmi? Magdaléna Ďuričeková vo svojej práci odporúča:

- Poznanie ich osobitostí a zvláštností (fyziologických, psychických, sociálnych).
- Poznanie ich špecifického spôsobu komunikácie.
- Nestavať si pre prácu s nimi nereálne, vizionárske ciele.
- Neklásť si za hlavný cieľ zmeniť ich.
- Získať si ich dôveru cez akceptovanie toho, akí sú.
- Byť k nim úprimný, prívetivý a srdečný.
- Mať ich rád. Učiteľovu dobroprajnosť a lásku majú žiaci aj vidieť aj cítiť.

Zároveň dodáva: „Práca učiteľa si vyžaduje veľa námahy. Pre učiteľa rómskych žiakov to platí dvojnásobne.“(2000.s.10)

# 4.ZÁVER

Téma multikulturalizmu je bez pochýb aktuálna a zložitá. V otázkach multikultúrnej výchovy je potrebné pristupovať obzvlášť citlivo a vysvetľovať ich vhodnými metódami. Popri školskom prostredí ma významnú úlohu pri formovaní multikultúrneho cítenia aj rodina, kde sú deťom vštepované tradičné národné hodnoty. Dôležitým aspektom v rámci multikultúrnej výchovy je príprava budúcich učiteľov. Táto príprava by mala byť kvalitne prepracovaná pričom jej súčasťou by malo byť i nadobúdanie multikultúrnych kompetencii u budúcich pedagógov. V našej práci sme sa pokúsili o teoreticky vstup k problematike multikultúrnych kompetencií pedagógov, poukázali sme na Európsku dimenziu multikulturality a načrtli sme špecifiká výchovno – vzdelávacieho procesu rómskej menšiny. Tento proces si vyžaduje špecifickú prácu učiteľa, pri ktorej rómskych žiakov podnecuje k učeniu a vytvára priestor na prezentáciu toho dobrého a osobitého, čo v nich je.

**Použitá literatúra:**


1. BAKOŠOVÁ Zlatica a kol. *Teórie sociálnej pedagogiky*. 1.vydanie. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV.2011.182s. ISBN – 978-80-970675-0-2.
2. BELZ, Horst - SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. 2001.355s. ISBN 80-7178-479-6.
3. BERÁNKOVÁ, Kamila. - MRÁZOVÁ, Eva. *Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme!* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně, 2008. s. 8. ISBN 978-80-7414-052-5.

4. *Deklarácia ľudských práv*. dokument je dostupný [online] na:http://www.vop.gov.sk/ochrana_prav/legislativa/deklaracia/.[cit. 2013-03-10]
5. DOHÁNYOS. Róbert - LELKES, Gábor - TÓTH, Károly. *Národnostné menšiny na Slovensku.* 1.vydanie. Dunajská Streda: LiliumAurum. 2004.s. 71. ISBN 80-8062-248-5.
6. ĎURIČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómskych žiakov*.1 vydanie, Prešov: Metodické centrum, 200. 43s.ISBN 80-8045-211-3.
7. *Integrace dětí pristěhovalců do škol v Europě.* Správa prieskumu spoločnosti Eurydice. Brusel: Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-376-6, dokument je dostupný [online] na http://www.eurydice.org/,[cit. 2012-12-10]
8. FANTINI, Alvino .E. Assessment to olso finter cultural competence [Electronicversion]. Brattleboro, VT: School for International Training. 2006. http://www.sit.edu/publications/docs/feil_appendix_f.pdf ,[cit. 2013-03-10]
9. FRÁTEROVÁ, Zuzana. Multikultúrne vzdelávanie učiteľov vo vybraných európskych štátoch vrátane Slovenskej republiky. In: *Technológia vzdelávania; Vedecko-pedagogický časopis*. ISSN 1335-003X, roč. 14, č. 5, 2006, s. 8-11.
10. HAAPANENOVÁ, Satu. Kontexty a dimenzie multikultúrnosti. In MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova.* Bratislava : IRIS, 1999. ISBN 80-88787-81-6.
11. KAHÁTOVÁ, Barbora. Multikultúrna výchova ako nástroj zmeny vo vzdelávacej politike. In. *Východiská a perspektívy interkultúrneho dialógu v EÚ a jeho prínose a výzvach vo výchovnom poradenstve*. Zborník z vedeckého seminára. Bratislava: SAAIC. 2008. s. 17-23.
12. KOMINAREC, Igor.- ,KOMINARECOVÁ, Edita. *Multikulturalita a edukácia.* Prešov: FHPV PU. 2005 145 s.ISBN 80-8068-380-8.
13. KOMINAREC, Igor - KOMINARECOVÁ, Edita. *Multikulturalita a komunikácia,* Prešov:PU,2009.s.23,99.
14. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2009. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2009, roč. 19, č. 3, s. 121-127.
15. *Koncepcia výchovy a vzdelávania národnostných menšín* .2007.Dostupné [online] na oficiálnych stránkach Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky http://www.minedu.sk/,[cit.2013-02-01]
16. ĽUPTÁKOVÁ, Katarína. *Intekultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2004. s. 52. ISBN 80-8055-920-1.
17. MISTRÍK, Erich a kol. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. 1.vydanie. Bratislava: Iris, 2000 63s.ISBN 80-89018-11-4
18. MISTRÍK, Erich a kol. *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2006. s. 66. ISBN 978-80-969271-4-2.
19. MISTRÍK, Erich. *Slovenská kultúra v multikulturalizme.*1.vydanie Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 2006.98s. ISBN 80-8050-909-3.
20. *Školský zákon č. 29/1984 Z. z. o sústave základných a stredných škôl*.dokument je dostupný [online] na oficiálnych stránkach SR. http://www.zbierka.*sk/* , [cit. 2013-03-10]
21. *Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014.* s. 8-9. dokument je dostupný [online] na stránke Ministerstva školstva SR http://www.minedu.sk.html , [cit. 2013-03-10]
22. ONDERČOVÁ, Viera. *Pomocný program pre slaboprospievajúcich rómskych žiakov,* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum . 2003, 56s. ISBN 80-8045-308-X.

23. POPE, Raechele L. - REYNOLDS, Amy L.- MUELLER, John A. Multicultural competence in student affairs , San Francisco: Jossey-Bass, 2004 .288p.ISBN: 978-0-7879-6207-4
24. SABOL, Jozef -ZUBKOVÁ, Ingrid. *Kultúra, Multikultúrnosť,* Metodologická príručka pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy ,Ž ilina: Euroformes, 2003. 54s. ISBN – 80-89266-01-0.
25. SERCU, Lies, 2005. *For eign language teachers and; an international investigation.* Portland: Multilingual MattersLtd., s. 5-6. ISBN 9781853598432
26. TURECKIOVÁ, Michaela - VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání*, Praha: Grada , 2008. 160s.ISBN: 8024717708
27. *Ústava Slovenskej republiky*, dokument je dostupný [online] na stránke Úradu vlády SR: http://www.uvsr.sk/index.php?ID=1013. [cit. 2013-03-10]

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Jana Šurmáneková
Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie.
Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
Tel: 051/75 70 600
Email: jana.surmanekova@unipo.sk

# MORFOLOGICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ U DĚTÍ S RIZIKEM DYSLEXIE – TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO ZÁJMU

# MORPHOLOGICAL AWARENESS IN CHILDREN AT RISK OF DYSLEXIA – THEORETICAL BASES OF RESEARCH PURPOSE

*Tereza Kučerová*

**Abstrakt**

V poradenské praxi a (možná více) ve výzkumu se obrací pozornost od reedukace dyslexie k prevenci. Výzkumníci mapují vývoj oblastí důležitých pro osvojování čtení a psaní a hledají oslabení, která by pozdější rozvoj poruchy předpověděla. Zvýšená pozornost se věnuje dětem, u nichž se riziko předpokládá automaticky – s výskytem dyslexie v rodině či s vývojovou dysfázií. Výzkumné projekty se „opakují" napříč zeměmi – jazykovými systémy. Česká republika není výjimkou. Předkládaný text čerpá ze dvou takových projektů a prezentuje teoretická východiska, která mě vedla ke zkoumání vývoje morfologického uvědomování u dětí s rizikem dyslexie v rámci mého doktorského studia. Další práce se pak bude věnovat analýze dat, jejichž sběr dosud nebyl dokončen.

***Klíčová slova:*** *morfologie, rodinné riziko dyslexie, vývojová dysfázie, specifické poruchy učení, prediktory dyslexie*

**Abstract**

In counseling and perhaps even more in research, attention has turned from reeducation of dyslexia to prevention. Researchers have mapped the development of areas important for reading and writing and have looked for deficits, which may predict future disorder. Higher risk is seen in children whose at least one parent has been diagnosed with dyslexia or in children with specific language impairment. Such research projects have been repeated across different countries – different language systems – also in the Czech Republic. Presented in this text are two Czech projects and especially theoretical bases of my Ph.D. project studying the development of morphological awareness in children at risk of dyslexia. We will further analyze data, which collection has not been finished yet.

***Key words:*** *morphology, family risk of dyslexia, specific language impairment, specific learning disabilities, predictors of dyslexia*

## 1 ÚVOD

Diskutovaným tématem posledních let na poli výzkumu i praxe je dyslexie či specifické poruchy učení (SPU). Pozornost se obrací od reedukací k prevenci. Důvodů je mnoho, mimo jiné rozsah negativních dopadů, které přesahují rámec samotné poruchy – tj. potíže se čtením, psaním, pravopisem anebo počítáním. Pro možnost prevence potřebujeme znát ukazatele, které nám poruchu předpovídají. Jelikož není reálné podrobně vyšetřit všechny děti předškolního věku za účelem stanovení případných oslabení tzv. dílčích funkcí, v nichž dnes vidíme příčinu pozdější dyslexie, zaměřujeme se – v současné době především na poli výzkumu – alespoň na skupiny dětí, u nichž je riziko vzniku poruchy vyšší než u běžné populace. Těmito dětmi jsou jednak děti rodičů dyslektiků, jednak děti s poruchami jazykového/řečového vývoje.

Mapování možných oslabení ve vývoji se věnuje řada projektů v mnoha zemích – důvodem je specifičnost jednotlivých jazykových systémů, ze které plyne i konkrétní podoba obtíží.

V českém prostředí se tomuto tématu v letech 2008–2012 věnoval projekt *Enhancing Literacy Development in European Languages (ELDEL)*, pracovní skupina WP2, mapující rizikové faktory ve vývoji gramotnosti/gramotnostních dovedností. Na něj navázal projekt *Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení* (SPU), který pokračuje ve sledování vývoje skupiny dětí až po stanovení případné diagnózy SPU (v průběhu roku 2013). Za cíl si klade zpětné hledání rozdílů ve vývojových profilech (mimo jiné i v oblasti vývoje morfologického uvědomování) dětí s rodinným rizikem dyslexie, s vývojovou dysfázií a dětí s běžným vývojem.

Výzkumníci sledují řadu oblastí, které zakládají pozdější čtení a psaní. Jednou z významných, ač často opomíjených oblastí, je oblast morfologie, tzv. jazykový cit, který je možná více než další oblasti úzce spjat právě s konkrétním jazykovým systémem, a právě čeština je z hlediska morfologie (správné koncovky při skloňování, časování aj.) jazykem poměrně složitým.

S ohledem na fázi, do které čeští výzkumníci v současné době došli (podrobněji viz dále), pohybuje se článek prozatím spíše v teoretické rovině vývoje morfologie/morfologického uvědomování u dětí, resp. u sledovaných podskupin dětí s rizikem dyslexie. Právě toto téma je jednou z oblastí, které bych se ráda blíže věnovala v rámci svého doktorského studia. Samostatná kapitola je věnována specifickým poruchám učení se zaměřením se na jejich následky, které jsou východiskem či odůvodněním představovaného výzkumného záměru – proč má smysl zabývat se daným tématem. Následující kapitola seznamuje čtenáře s konceptem rizika dyslexie a rozvádí cílové skupiny, na které se jmenované projekty úžeji zaměřují. Nechybí kapitola věnovaná teoretickému pozadí vývoje morfologie u dětí. Následně je pak čtenář blíže seznámen s projekty, které tvoří základnu tohoto příspěvku. V závěru vytyčuji několik základních otázek, na něž bych ráda hledala odpověď při své další práci.

## 2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ: DEFINICE A NÁSLEDKY

Specifické poruchy učení (SPU) jsou definovány jako potíže s osvojením si čtení, psaní, pravopisu anebo počítání, aniž by bylo u dítěte zjištěno narušení intelektu, porucha sluchu či zraku, vyrůstá v podnětném prostředí a dostává se mu běžného výukového vedení [1] [2] [3]. Poruchy můžeme definovat izolovaně, podle oblasti, kterou postihují (dyslexie jako porucha čtení, dysgrafie jako porucha psaní, dysortografie jako porucha pravopisu, dyskalkulie jako porucha počítání aj.), častěji se však vyskytují v kombinacích. Většinou však i v případě kombinace stojí v popředí porucha čtení zvaná též dyslexie, a asi právě proto tento název bývá často užíván i v širším smyslu jako synonymum k pojmu specifické poruchy učení [3] [4]. V textu se tohoto trendu budu držet a budu-li hovořit o dyslexii, nemyslím izolovanou poruchu čtení, nýbrž obecně poruchy učení.

Z uvedeného plyne, že specifickými poruchami učení jsou dotčeny v první řadě základní školní dovednosti (číst, psát, počítat) a dále školní dovednosti a vědomosti na ně nasedající [2]. Na primární poruchu často nasedají i sekundární potíže, které se již netýkají osvojení si školního obsahu. Plynou z opakovaného prožitku školního selhání a z výchovných reakcí rodičů i učitelů na něj. Děti se potýkají s neurotickými projevy, jako jsou bolesti břicha či pomočování, nechtějí chodit do školy. K patologii dochází na straně vývoje emocí, vztahů i osobnosti – rodiče na děti kladou nepřiměřeně nízké či vysoké nároky, což se může odrazit na postoji dítěte ke škole, vzdělání a povinnostem. Veškerý volný čas je vyplněn procvičováním, které mnohdy nevede k výraznějším pokrokům, obzvlášť před stanovením diagnózy, kdy procvičování nemusí jít správným směrem, tedy nejprve za podstatou poruchy a až pak za rozvojem narušené školní dovednosti. Dítě je vystaveno posměchu ze strany spolužáků. Z neúspěchu ve srovnání se spolužáky, které si dítě začíná postupně uvědomovat, plyne pokles sebevědomí a sebehodnocení. [5] Potíže přetrvávají i po ukončení základní

školy. Dlouhodobý stres spojený se čtením, psaním i učením celkově během docházky na základní školu může vést k rezignaci na další vzdělávání, žáci volí raději učební obory bez ohledu na zájmy a schopnosti, vzhledem k jejich orientaci do praxe předpokládají menší učební zátěž v porovnání se střední školou. Tím je pak předurčeno i budoucí pracovní uplatnění v dospělosti [4]. Řadu postižených oblastí můžeme shrnout pod název funkční gramotnost [5, s. 170] definovanou jako „schopnost číst, psát, počítat, mluvit a ovládat sociální dovednosti tak, aby to člověku umožňovalo aktivní a nezávislou roli ve společnosti.“ O rozsahu plnění této role můžeme v případě dyslexie přinejmenším pochybovat.

Závažnost poruchy a její zřejmý přesah nad rámec pouhé poruchy čtení (příp. psaní, pravopisu či počítání) vedla v posledních letech k obratu pozornosti od reedukace potíží v době (po) zjištění poruchy, tj. obvykle ve 2. až 3. třídě základní školy, ke snaze po preventivních intervencích u dětí mladších [3] [7]. Stanovení diagnózy odkládáme, abychom poskytly prostor pro vyrovnání nerovností mezi dětmi v prvním ročníku, které jsou dány vývojově anebo jejich sociokulturním prostředím. Nebylo by účelné přidělit diagnózu dětem, u nichž by se později ukázala jiná, nespecifická příčina obtíží. Diagnóza, i když je stanovena s dobrým úmyslem (zaměřenost péče o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami), představuje stále i určité stigma, nálepku, která přináší i mnohá negativa. Prevence se jeví jako výhodná jak vzhledem k eliminaci poruchy a jejích negativních důsledků pro dítě i jeho blízké [8], tak i s ohledem na ekonomickou náročnost reedukační péče [9]. Zároveň v sobě vyhledávání dětí ohrožených poruchou nenese požadavek stanovení diagnózy.

# 3 RIZIKO/PREDIKTORY DYSLEXIE, DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

V souvislosti s intervenčními snahami se tedy objevuje nový pojem „riziko“ či „prekurzory/prediktory dyslexie“ [10]. Výzkumníci, kteří s tímto konceptem pracují, usilují o určení a podrobnější zmapování rizikových ukazatelů ve vývoji dětí, díky kterým by šlo předpovědět budoucí potíže s osvojováním si čtení, psaní, pravopisu či počítání již v předškolním věku. Cílem je možnost včasného vyhledávání dětí ohrožených budoucím rozvojem SPU – dětí s rizikem dyslexie. Vycházejí přitom z různých teorií příčin a podstaty dyslexie[1]. Já zde představím teorii tzv. deficitů dílčích funkcí [4].

Čtení, psaní i počítání jsou velmi složité, komplexní procesy, na kterých se podílejí percepční, kognitivní, motorické i senzomotorické funkce [2]. Vlivem dědičnosti či raného (prenatálního, perinatálního či raného postnatálního) vývoje se mohou u dítěte vyskytnout drobné mozkové dysfunkce, které se odrážejí v psychickém i kognitivním vývoji jedince – nalézáme odchylky ve vývoji zrakového a sluchového vnímání (procesy analýzy, syntézy či diferenciace), řeči, motoriky (hrubé, jemné, grafomotoriky či motoriky mluvidel), prostorového či pravolevého vnímání, automatizace, paměti anebo pozornosti [4] [9] [3]. Odchylky se častěji vyskytují opět spíše v kombinacích než v izolované podobě [3]. I když zde mluvíme o deficitech, zaujímáme pozitivní stanovisko a hledáme oblasti, na které je potřeba zaměřit pozornost a jejichž rozvoj je třeba podpořit [4]. Umožníme tak další přirozený vývoj, včetně procesu učení, který by jinak byl těmito oslabeními omezen.

Jsou-li funkční odchylky zakotveny v genetické výbavě jedince, je zde pravděpodobnost jejich přenosu na potomstvo, mluvíme pak o dědičnosti dyslexie a děti dyslektických rodičů označujeme a priory za rizikové [2] [4]. Dědičnost dyslexie se tak netýká poruchy jako

[1] Stejně jako v mnoha jiných oblastech, ani u dyslexie či specifických poruch učení neexistuje konsenzus, pokud jde o vymezení jejich etiologie. Jednotlivé teorie a přístupy mají své silné a slabé stránky. S ohledem na aktuální výzkumná zjištění bývají některé z teorií uznávanější než jiné, některé bývají dokonce časem zavrženy. Autoři se tak obvykle přiklánějí k té, která je blízká jejich názorům či jejíž doložení jim připadá nejpřesvědčivější. S rozvojem poznání se však mohou jejich východiska měnit.

takové, ale právě oněch drobných disfunkcí, považujeme-li je za podklad poruchy. Pravděpodobnost výskytu dyslexie u dětí dyslektických rodičů je udávána kolem 40-50 % [7] [10], avšak někteří autoři se pohybují i v širším rozmezí 30-60 % v závislosti na vzorku účastníků konkrétní studie [8] [17] [22]. Navíc dyslektický rodič neovlivňuje své dítě jen předávanou genetickou výbavou, ale i prostředím, které mu připravuje, zde konkrétně svými čtenářskými návyky, postojem ke čtení obecně či svými očekáváními vůči čtenářským dovednostem dítěte, kvalitou sdíleného čtení aj. [11].

Další skupinou dětí, které jsou a priory považovány za rizikové, jsou děti se specifickými poruchami řeči – vývojovou dysfázií (specific language impairment, SLI) [1] [3] [12]. Jedná se o poruchu osvojování mluvené řeči, s podtypem expresivním, receptivním či smíšeným, která vzniká na podkladě drobných odchylek ve vývoji mozkových struktur (především řečových center). Rizikovost této skupiny vzhledem k budoucím SPU tak můžeme přičítat etiologii primární poruchy (SLI), která je zde podobně jako u specifických poruch učení způsobena drobnými dysfunkcemi mozku. Ty se však v oblasti řeči projeví dříve (již v předškolním věku) než v oblasti čtení a psaní (až na počátku školní docházky). Ve vývoji řeči dětí s SLI je patrné jak opoždění, tak i kvalitativní odchylky, a to v různých jejích složkách – např. v rámci gramatiky schopnost aplikovat gramatická pravidla ve větě [13]. I kdybychom však odhlédli od mozkových dysfunkcí, nemůžeme opomenout, že řeč, čtení a psaní spolu úzce souvisejí. Čtení a psaní vychází z řeči [23], a tedy narušení řeči se logicky promítá i do ostatních oblastí.

Skutečnost, že je u dětí dyslektických rodičů i u dětí s řečovými/jazykovými deficity (nejen SLI) vyšší riziko budoucího výskytu dyslexie oproti dětem s typickým vývojem řeči a bez rodinné zátěže, je dnes mezi výzkumníky již široce přijímaným faktem [14] [15]. Nadále je však věnována pozornost mapování jednotlivých oblastí, které jsou pro budoucí čtení a psaní významné – především fonologické uvědomování, znalost písmen, rychlé automatické jmenování (tzv. RAN), počáteční čtenářské dovednosti (práce se slovy a pseudoslovy), krátkodobá verbální paměť, slovník aj. Dlouhodobě je sledován vývoj těchto oblastí u rizikových dětí a následně jsou retrospektivně hledány odlišnosti vývoje dětí, u kterých se (obvykle) ve 2. či 3. třídě projevila porucha čtení, a dětí, u nichž se porucha nerozvinula – a samozřejmě bývá do srovnání zahrnuta i kontrolní skupina dětí s běžným vývojem (např. [8] [15] [16] [17] [18] [19] aj.).

Povaha konkrétních obtíží dítěte s dyslexií či typicky problémové oblasti, v nichž se objevuje oslabení u rizikových dětí, se odvíjejí z povahy daného jazykového systému [20]. Čeština je jazykem transparentním (tj. vysoká podobnost mluvené a psané formy) [21] a dyslexie se projevuje typicky v narušení plynulosti čtení, angličtina je jazyk netransparentní a potíže spočívají v nepřesném čtení [22]. Z toho plyne důvod pro opakování výzkumů napříč jednotlivými státy – poznatky nelze jednoduše zobecňovat a převádět do jiného jazykového prostředí.

A právě s ohledem na podobu českého jazykového systému, který je poměrně náročný na tvarosloví vzhledem k množství jazykových kategorií, které je třeba zohledňovat při manipulaci se slovy, při tvorbě vět a souvětí (skloňování, časování, gramatická shoda ve spojení slov aj.), zajímá mě právě oblast morfologie (morfologického uvědomování) a to, jak si v dané oblasti stojí děti s rizikem dyslexie. Lze tuto oblast v češtině považovat za významnou pro predikci dyslexie?

# 4 MORFOLOGICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ: VÝVOJ A HODNOCENÍ

Podkladem čtení a psaní je řeč. V době, kdy děti vstupují do školy a začínají se učit číst a psát, není obvykle vývoj řeči ještě zcela dokončen [23]. Lingvisté rozlišují čtyři hlavní

oblasti řečových dovedností – foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické [14]. Ve výzkumu je v souvislosti s SPU věnována pozornost především fonologii. Morfologie je často opomíjena, případně je až na výjimky [24] zahrnuta jen jako jedna z mnoha sledovaných oblastí [14] [15]. Přitom např. právě u dětí s SLI je oslabení v oblasti morfologie typické – anglicky mluvící děti mají nejvýraznější potíže s koncovkami sloves ve 3. osobě jednotného čísla či v minulém čase a se shodou podnětu s přísudkem [12]. Mají-li potíže anglicky mluvící děti, nabízí se otázka, jak na tom budou děti české, zvážíme-li, že např. právě morfologie zahrnující zmíněné koncovky má v angličtině mnohem „jednodušší“ podobu než v češtině (v angličtině pracujeme s koncovkami -s u 3. osoby jednotného čísla sloves či -ed u minulého času, oproti tomu v češtině je repertoár možných koncovek, které navíc ještě mění tvar v závislosti na pádu, rodu atd. mnohem pestřejší).

Vývoj morfologie probíhá od počátku osvojování řeči [25] [26] a ukončen je až na počátku školní docházky [23] [27]. Děti nejprve poslouchají mluvenou řeč ve svém okolí, všímají si různých podobností a pravidel, a později, při své vlastní produkci, využívají hojně analogie a přenosu – to, co již znají, se snaží aplikovat i tam, kde ještě nevědí [28]. To je patrné i z chyb, které děti dělají díky nadužívání pravidel, která aplikují i v oblastech, kde platí jiná pravidla, ale ty ony ještě neznají, příp. přiřadí slovo chybně k nesprávnému pravidlu, a také díky existenci výjimek, které systém pravidel zcela nabourávají [23] [25]. Jako první začínají děti skloňovat substantiva, postupně pracují s množným číslem, následuje časování sloves a až nakonec pracují s přídavnými jmény a dalšími druhy, které vyjadřují vlastnosti a vztahy [23] [25].

Úroveň rozvoje morfologie můžeme u dětí sledovat jednak z hlediska percepce, kdy dítěti např. řekneme větu a ono má vybrat ze čtyř podobných obrázků, který nejlépe zobrazuje děj vyjádřený větou, nebo říkáme dítěti věty či slovní spojení a ono má rozhodnout, zda jsou gramaticky správná. Jednak z hlediska produkce, kdy buď dítě vyzveme, aby tvořilo či doplňovalo věty a spojení podle našeho návodu, nebo můžeme zaznamenávat jeho spontánní řečovou produkci např. při hře a v ní pak hodnotit výskyt a správnost různých mluvnických kategorií [24]. Hovoříme o úrovni morfologického uvědomování nebo o úrovni jazykového citu. S druhým z pojmů pracoval v českém prostředí především Z. Žlab [29], který vytvořil metodu zvanou Zkouška jazykového citu určenou dětem na prvním stupni základní školy, na něj pak navázala O. Zelinková [in 29], která test upravila pro děti předškolního věku.

# 5 PROJEKTY ELDEL A VARIABILITA VÝVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ S RIZIKEM VZNIKU SPU

Pro české jazykové prostředí jsou aktuální dva výzkumné projekty. Projekt ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages, pracovní skupina WP2) a na něj navazující projekt Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku SPU. Oba projekty směřují k mapování rizikových faktorů ve vývoji gramotnosti u českých před/školáků (se zvýšeným zájmem o ty, kteří jsou považováni za rizikové vzhledem k budoucímu výskytu dyslexie).

Projekt ELDEL, jak si lze odvodit z jeho celého názvu, je projektem mezinárodním, který je realizován paralelně v několika evropských zemích. Kromě toho se dále člení na několik pracovních balíčků, které sledují určitou užší zájmovou oblast. Pracovní skupina WP2 v českém prostředí ukončila činnost (resp. sběr dat) v době, kdy se většina sledovaných dětí nacházela na počátku školní docházky, v první třídě základní školy. Jelikož však v naší poradenské praxi není zvykem v této době stanovovat u dětí diagnózu SPU, nemohl tak projekt plnit svůj hlavní účel a cíl, tj. zpětné sledování rozdílů ve vývoji dětí s a bez

specifických poruch učení. Podařilo se však realizovat navazující projekt (Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku SPU), který pokračuje v postupném sledování vývoje zainteresovaných dětí až do třetí třídy, kdy už je diagnostika SPU u nás běžnější. Tato závěrečná, diagnostická fáze druhého z projektů aktuálně (v době psaní příspěvku) prozatím nebyla dokončena. Zároveň se aktuálně pracuje na upřesnění kritérií pro zařazení dětí do rizikových skupin – diagnostika SLI na základě výkonů ve vybraných testech a stanovení rodinného rizika podle vybraných položek dotazníků a testu čtení zadávaných rodičům dětí, ostatní děti (bez SLI a rodinného rizika) budou tvořit kontrolní skupinu.

# 6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY VE VZTAHU K MORFOLOGICKÉMU UVĚDOMOVÁNÍ U DĚTÍ S RIZIKEM DYSLEXIE

Předložený text nepřináší odpovědi, ale spíše otázky (témata), které by mohly vést ke zpřesnění poznání vývoje morfologického uvědomování u dětí s rizikem dyslexie. Nabízí se otázka, zda je možné tuto oblast považovat za rizikovou z hlediska budoucích obtíží se čtením a psaním a pokud ano, jak by byla definována oslabení morfologického uvědomování, která by bylo možné považovat za prediktor dyslexie?

Na základě studia teoretických zdrojů a zjištění jiných výzkumníků lze vyslovit některá vstupní očekávání. U dětí s vývojovou dysfázií bylo zjištěno oslabení v oblasti morfologie [12], lze tak předpokládat, že i děti zapojené do zmíněných projektů, podají nižší výkony oproti dětem z kontrolní skupiny. Bude se případné oslabení týkat morfologického uvědomování jako celku nebo budou patrné rozdíly jen v určitých oblastech? Děti si různé slovní druhy a různé způsoby manipulace s nimi (skloňování, časování, tvorba množného čísla aj.) osvojují v různém věku [23] [25]. Z toho můžeme usuzovat na různou míru zafixovanosti konkrétních mluvnických jevů v době před nástupem do školy a i na počátku školní docházky, kdy ještě stále není jazykový vývoj ukončen [23] [27]. Zároveň po nástupu do školy vstupuje do hry další činitel, kterým je explicitní vysvětlování některých pravidel české gramatiky, kdy dosud probíhalo osvojování jazyka vč. morfologie na úrovni převážně implicitní [9] [23] [27]. Vyvstávají tak další proměnné, které by bylo vhodné do analýz úrovně rozvoje morfologie zahrnout – věk dětí a délka jejich docházky do školy [30].

Ukáže-li se oslabení v oblasti morfologie typické pro budoucí dyslektiky, pak můžeme oslabení předpokládat i u dětí s rodinným rizikem dyslexie. Bude však u všech dětí s rodinným rizikem, nebo jen u těch, které budou mít později potíže se čtením (pravděpodobnost „přenosu“ dyslexie z rodiče na dítě je v závislosti na konkrétní studii či autorovi 30-60 %, např. [7] [8] [17] [22] aj.)? Mnozí autoři diskutují o tom, zda je riziko dyslexie tzv. diskrétní či kontinuální. Tedy, zda se děti rizikové, u kterých se později neobjeví obtíže, vyvíjejí shodně jako děti nerizikové, nebo zda jsou i u těchto dětí patrná (lehčí) oslabení [8] [17]. Bude tak zajímavé sledovat vývojové charakteristiky dětí nejenom v rámci rizikových skupin a vůči skupině kontrolní, ale i podle jejich rozdělení na základě závěrečné diagnostiky.

Minimálně na tyto otázky bych ráda našla odpověď při své další práci v rámci doktorského studia.

**Použitá literatura**


1. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení.* Vydání 3. upravené a rozšířené. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
2. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
3. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
4. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
5. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
6. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
7. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
8. PENNINGTON, B. F., LEFLY, D. L. Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Children Development*, 2001, roč. 72, č. 3, s. 816-833.
9. MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií po poskytování péče všem potřebným žákům.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007.
10. KUCHARSKÁ, A. Riziko dyslexie. Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství, 2007, č. 48, s. 28-43. ISSN 1214-7230.
11. LAAKSO, M.-L., POIKKEUS, A. M., LYYTINEN, P. Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implication for toddlers‘ language development. *Infant and Child Development*, 1999, roč. 8, č. 4, s. 179-195.
12. SMOLÍK, F. Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie*, 2009, roč. 53, č. 1, s. 40-54.
13. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
14. VAN ALPHEN, P., DE BREE, E., GERRITS, E., DE JONG, J., WILSENACH, C., WIJNEN, F. Early language development in children with a genetic risk of dyslexia. *Dyslexia*, 2004, č. 10, s. 265-288.
15. SCARBOROUGH, H. S. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 1990, roč. 61, s. 1728-1743.
16. ELBRO, C., BORSTRØM, I., PETERSEN, D. K. Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 1998, roč. 33, č. 1, s. 36-60.
17. SNOWLING, M. J., GALLAGHER, A., FRITH, U. Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 2003, roč. 74, č. 2, s. 358-373.
18. PENNALA, R., EKLUND, K., HÄMÄLÄINEN, J., RICHARDSON, U., MARTIN, M., LEIWO, M., LYYTINEN, H. Perception of phonemic length and its relation to reading and spelling skills in children with family risk for dyslexia in the first three grades of school. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 2010, roč. 53, č. 3, s. 710-724.
19. TORPPA, M., EKLUND, K., VAN BERGEN, E., LYYTINEN, H. Parental literacy predicts children's literacy: A longitudinal family-risk study. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice*, 2011, roč. 17, č. 4, s. 339-355.

20. GEORGIOU, G. K., TORPPA, M., MANOLITSIS, G., LYYTINEN, H., PARRILA, R. Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in ortographic consistency. *Reading and Writing*, 2012, roč. 25, č. 2, s. 321-346.
21. VAN BERGEN, E., DE JONG, P. F., REGTVOORT, A., OORT, F., VAN OTTERLOO, S., VAN DER LEIJ, A. Dutch children at family risk of dyslexia: Precursors, reading development, and parental effects. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice*, 2011, roč. 17, č. 1, s. 2-18.
22. SNOWLING, M. J. Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 2008, roč. 61, č. 1, s. 142-156.
23. SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie.* Praha: SPN, 1978.
24. KAHMI, A. G., NELSON, L. K. Early syntactic development: Simple clause types and grammatical morphology. *Topics in Language Disorders*, 1988, roč. 8, č. 2, s. 26-43.
25. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
26. KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido, 1997. ISNB 80-85931-41-9.
27. VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
28. FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1982.
29. ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata, 1992.
30. TONG, X., DEACON, S. H., Kirby, J. R., CAIN, K., PARRILA, R. Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology.* 2011, roč. 103, č. 3, s. 523-534.

**Výzkumný záměr, projekt**
Článek čerpá z mezinárodního projektu Enhancing Literacy Development in European Languages (ELDEL Praha, www.eldel.cz), Grant Evropské komise FP7 Marie Curie Action INT 2008-2012 No. 215961, pracovní skupina WP2, Senior Reseacher PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Katedra psychologie PedF UK v Praze, a z na něj navazujícího projektu Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku SPU u Grantové agentury UK v Praze (č. 364911, 2011-2013), hlavní řešitelka Mgr. Tereza Kučerová, vedoucí projektu PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Katedra psychologie PedF UK v Praze.

**Kontaktní údaje**
Mgr. et Mgr. Tereza Kučerová
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
Tel: 732 820 474
email: kucerova.tereza@centrum.cz

# PAINTIGN CLASS FOR STUDENTS OF FACULTY OF ARCHITECTUR

*Maria Kuc*

**Abstract**

Article concentrates on painting classes at architecture faculty in terms of students abilities and predispositions, typical attitudes and their art maturity. Also is described students preparation for a class, their workshop and equipment. In one part is written process of painting by students. The reform of Polish education system in 1999 has been described in background along with its consequences: new tendencies and methods of teaching painting and history of art in schools.

***Keywords:*** *teaching painting, learning painting, science of painting*

## 1 METHOD AND RANGE OF THE PROJECT

All of the phenomena, behaviours as well as general conclusions and remarks mentioned below do not base on a singular research. First measures concerning painting classes were conducted by the authoress in 2007. First group of pupils at the age of 10-19 was taken under the study in school year 2008/2009. They represented both types of Polish secondary school („gimnazjum", „liceum"). Among them were pupils of non-art schools who attended extra art courses on a voluntary basis. Most of them attended Plastic State School in Kraków. However, students of Wrocław University of Technology, Faculty of Architecture are key group in the research. In the following academic years 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 the authoress had pleasure to work with almoust hundred students of the second and third year, what means teaching young people of age 20-22. They were mainly full time students. Part time students represent about 5% of the ones taken into account for this article. Remarks regarding students behaviour followed observation of individual attitudes as well as the ones typical for a group of people. For the period of 3 years different groups of students have been surveyed. Statistic group was composed of 20-22 students.

Besides typical research, many interviews have been carried out. These were individual chats along with the ones within group of people. What's important, not only students performed as interlocutors, there were professors and lecturers as well. They discussed various topics concerning students, mostly about painting classes, also about their behaviour and engagement in education process. Early interviews with professors took palce in 2005 at Academy of Art and Design in Kraków and were in process until 2010. In mid-winter semester 2010/2011 conclusions taken were confronted with opinions and thoughts about students of Academy of Art and Design in Wrocław, Faculty of Interior Architecture. During that time new research began which considered students of Wrocław University of Technology, Faculty of Architecture. Since that moment the authoress started further individual interviews with professors and young lecturers (PhD) who are at the very beginning of career. Among interlocutors there were scientists who perform at fields far from art and architecture. Consequently objective picture of student was obtained. That explained if some attitudes characterictic for students of faculty of architecture occur among students of other technical faculties or not. Study investigates behaviour in classes, self-reliance in terms of studying, perception of lecture and advice, ability to find knowledge useful in practice.

Besides observation of progress made by students at painting classes as well as interviwes with lecturers, additional interviews were arranged with students of the third and fifth year in academic years 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013. In early two years 75 students of third term (22-23 years old) were interwieved, in the following two years 83 students of fifth term (24-25 years old). That means 158 young people involved, all of them not attending painting course at art block class which was under the survey regarding progress in painting art. During interviews students expressed feelings about teaching art subjects and history of art years before. They shared experience, remarks, ideas and reflections one another. Information gathered that way helped recognize negative drivers of teaching art in Polish schools as well as respect paid to this subject. It's hard to provide precise data, especially shown in percentage, about errors in teaching process, frequency of teachers misconduct, blunders etc. It was not a priority either. It's an additional factor which may help explain students attitude and behaviour in painting class. Anyway, scale of some negative instances in teaching process which have been pointed out strickly by many students is alarming.

## 2 ART CLASS IN POLISH SCHOOLS

In 1999 the reform of Polish education system was introduced: primary school of 8 terms, secondary school of 4-5 terms („liceum", „technikum", „szkoła zawodowa") has been replaced by primary school of 6 terms, secondary school of 3 terms („gimnazjum") and high school of 3 classes(„liceum"), alternativley trade school of 2-4 terms („technikum", „szkoła zawodowa").[1] Due to the reform new curriculum has been introduced to schools. Depanding on the age of pupils there was a list of topics proposed for every school subject. Material which needs to be learned not only has been moved to upper classes; worse, some subjects has been limited to make space for new ones like IT, foreign languages, management, culture studies. It means that many young people ended art education at the age of 13 e.i. graduating primary school. However in secondary school and high school there are subjects called „art", „technical skills" and „culture studies", pupils hardly ever paint, draw or even use crayons there. Their knowledge about history of art is really poor, likewise technical and art skills. Teenagers generally show scornful and indifferent feelings towards art, especially elders who are merely interested in further education. Teachers do not help here as they treat art classes half seriously. Pupils take it, let's say with a grain of salt what's understood in terms of their age and youth environment. In high school subject called „culture studies" can be arranged freely depanding on teachers creation. Unfortunately it's often taught by teachers of Polish language or another specialty (one director told the authoress that it's not easy to employ a new teacher; it's quicker and cheaper to give a class to for example history teacher). It's worth checking out how the above subjects are being taught, how seriously curriculum is put into practice, what knowledge pupils receive in class and who exactly teaches these subjects. All of the examples of abuse and neglect mentioned before are not single ones. To be honest these are common in use. Therefore justyfied is little bit shocking opinion that lucky teenagers who attend well-organized art classes of good level which include history of art stand in fact in minority. Presented cases illustrate general and the most frequent attitudes and offences against curriculum of painting class and history of art. It's important to remember that the above list has been made as a result of oral interviews and discussions with students of faculty of architecture who theoretically should be sensitive in matter of art and its history. Nevertheless personal and subjective remarks and comments as well as unclear memories and

[1] Minister Ministerstwo Edukacji Narodowej o reorganizacji sieci szkół, *Biblioteczka reformy*", Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.

unpleasent events and emotions strengthened by time passing can't be fully eliminated although objectivity was kindly requested.

At primary school children are willing to paint on lessons. They bravely mix colours, are not afraid of failure or unluck, are proud of any praise from teacher or parent, boast merrily of their achievements. They improve steadily their manual skills by making different kinds of cut-outs, collages, figures of salt mass totally of their own ideas. From that point of view how surprising and ineffective seem booooklets with typical art schemes and specific tasks promoted broadly by publishers and next eagerly used by teachers. These enclose pretty reproductions, schemes of various pieces of art which have to be redraw, places for own compositions, cut-outs and so on. That all means that child gets well prepared material and makes a model by following orders imposed on him/her. There is no space for such individualism that child can demonstre while drawing or painting freely on a piece of paper. Moreover, it's usually not full sheet to be used, some exercises child has to do in selected sections e.i. in format smaller than A4. Additionally many tasks are taken from other publishers and simply duplicated what certainly limits creativity. Child will also not use paints for exercises because water would damage next pages.

Teenagers from secondary school are on the upper level of psychological and social growth. They have already passed a period of imitation or socialization norms, some may still experience it, of course more comlicated than the ones in kindergarten and primary school (such as the sun, stripes etc.). They have probably passed period of drawing schemes as well (such as graffiti, multiple norms, specific signature and nickname to mark presence, fascination of street art for example of Banksy). Young people at „trying age" are qiute often dissatisfied with thier compositions. They are not able to present items as they wish because they just lack manual skills and art knowledge. That frustrates them, makes upset over drawing and painting art at all so eventually they leave it behind. It's one of the main reasons of their negative attitude towards painting class at school. It's also a ground to call into question world order and put on mask of teenage rebel to avoid shame and failure in group of friends. Above situations must not jusify teachers inefficiency in painting class or history of art class. Both are normal school subjects like many others. Pupil has a chance to get knowledge and suitable skills. Teachers role and principle is to realize curriculum, support pupils to learn hard and encourage to skip limits of mentality.[2]

At high school pupils do not paint and draw on any lesson. Those who were interested in art and good at painting at primary or secondary school if not entered art school can develope themselves on individual basis or in group courses in house of culture. In curriculum there is subject called „culture studies" which is taught one year and have little implications with history of art.

# 3 REQUIREMENTS AND EXPECTATIONS FROM CANDIDATES FOR UNIVERSITY SENSITIVITY TO COLOURS AND PAINTING SKILLS OF STUDENTS OF ARCHITECTURE FACULTY

Young people whose dream and aim is to study at Academy of Art or at art faculty of another university don't loose touch with art. Entrance exam is compulsory there and checks both painting and drawing skills. At faculty of architecture draw exam differs from the one at art faculty. Architecture and planning is a technical field of study so requirements regarding drawing skills are unique and full of technical aspects. On entrance exam candidates use

[2] Hurlock Elizabeth, *Rozwój dziecka, t. 2*, Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1985.

pencils to draw compositions of simple geometry solids. They exercise drawing such solids long before an exam to get right proportions, right perspective and right shading depanding on lighter or darker areas. Additionally they get to know how to draw ideal straight lines and how to control a pencil. Exam works are definitely not masterpieces of lanscape or still life. Exam is designed to check technical skills of candidates and ability to compose three-dimensional forms (3D) on two-dimensional surfaces (2D). It gives also answer if candidate has spatial imagination and how he/she deals with spatial planning of architecture.

# 4 SENSITIVITY TO COLOURS AND PAINTING SKILLS OF STUDENTS OF ARCHITECTURE FACULTY

## 4.1 Still life composition

Students in first year besides specialized classes of design and history of architecture have to learn rules of composition and drawing with ink. Most topics concern architecture of course, sometimes with elements of greeness. Students were surveyed in first painting class in second year during work over still life placed on a platform. They made a new composition in every following class. It was composed of several dishes (big pitcher of pottery, old metal dishes, bottle, sometimes artificial fruits) placed in such order that the items were mixed up in every one of three dimensional axis. Composition was made perfect by adding flat bigger or smaller pieces of matrial, here and there folded and wrinkled according to degree of difficulty. As for big composition vast sheet of matarial was added and from time to time huge wooden frame as well. It was usually simple composition with objects spread away to be well seen around the class.

## 4.2 Students preparation for a class. Workshop. Students equipment.

Young man at the age of 20 should be mature enough to collect easily all the stuff necessary in painting class. What a false belief! Students usually bring into class tools as follows: three not too thick paint brushes – width of the hairs doesn't exceed 12 mm (in academic year 2012/2013 only one student out of fourty had paint brush with the wide hairs); paints of no more that seven colours – the hard, intense, pure yellows, reds, greens, navy blues or blues, additionaly white and black; jar or plastic cup from coffee machine, often one for a couple; plastic plate or normal plate for a palette; some students bring from toilette few pieces of paper towel to wipe paint brushes. Despite being instructed, it matters very few students that thier art stock must be richer. Students have to get painting of size 50x70 cm in 135 min. class. They hardly understand that they'll waste a lot of time using paint brush with the thin hairs to cover big spaces. Really few students remember to make underpainting, some make it following scholars hints. It's pointless explaining that set of the carmine red and the lemon yellow doesn't return as the warm red or orange which occur in a still life. During semester both warm and cold shades of different colours appear in still life. Having small set of colours and little experience in mixing the paints, students are not able to demonstrate full beauty of a still life. They are requested to have warm and cold shades of such colours as yellow, red, green, blue, navy blue and/or one dark colour to substitute the black which obscures other ones. These requests and explanations are sometimes succesful. Unfortunately it's frequently necessary to tell students they can just borrow the paint from the mate. It's really confusing to hear that this colour is not the like one he/she imagened because perfect one is missing in a palette. Students don't see the connection between their poor equipment and lack of progress. They have also small tubes of paint, small plates and palettes to mix small portions of paint so don't cover canvas in full. Finally, they don't bring into class any rags which are helpful to wipe these smooth paint brushes before they reach for a new colour.

### 4.3 How do students paint?

Once entering the class, students carefully decide where to sit down to have good angle of still life. Next time they usually take the same sit. When informed about rules of painting frame or perspective and advised not to be stuck into the spot, they start to open their minds. When student is ready to begin, he/she makes a sketch on a canvas with a paint brush. Students don't make drafts on separate papers. If they were allowed to do so, still life wouldn't be accomplished because of time frame and slow pace of performance. In spite of tips like „choose natural colour that still life carries itself", students quite often take dark colour to sketch or at least contrasting ones. It takes them relatively much time to measure proportions and to sketch. After about 40 min. they must be told to stop sketching and start painting – it sems they await scholars command. Worse, students pay later little attention to proportions (sketches are often done wrong in this area) as though it's not so important in the painting class in comparison with other classes. It's typical that almost all start working on the same item – the single biggest element, e.g. pitcher or dish. Once finished, they go to second biggest element irrespectively where it's placed. And so it goes, other single items are put on a canvas with no reflection about full composition, background, colour palette etc. They paint materials and background at the end. Doing this way students don't see the painting as a whole. Items are plane and spatiality is got only by brightening or darkening of colour. Colours are used locally. That all makes composition incoherent. What's more, once starting the class students never cover full sheet what makes painting much more fragmented. They are deaf to suggestions to paint everything evenly, make underpainting and evolve composition gradually. Better effects are noted in minor tasks. Students more willingly follow scholars instructions to respect art environment and backgroung, seek colour on a palette, mix colours boldly, watch how they look on a canvas and if they are similar to real ones. It's important to comment their first steps in painting: proportion proposed, style they paint, colours chosen and how these respond to outline, method taken to paint shadows and intensity of the light. You have to constantly point out the same rules and remarks so that they'll become a mantra sounded in students head with every touch of paint brush.

## 5 SUMMARY

Most students of second year first time in life get involved in painting a still life. It's absolutely new experience for them and gives a scholar a bit of pleasure when progress is noticed. But is it a result of conscious process or just inert following the orders? It's really hard to determine art consciousness of students at the end of studies provided such laborious and burdensome beginnings.

We can't blame students entirely for all the issues mentioned here. How they can know that if no one taught them before? It's certainly their fault when they show little commitment to study. Students await final answer, like children at school ask to repeat a remark many times and still seem not to understand everything. They are no sensitive about the colours and don't have sense of warm and cold shades despite being taught in class.

Maybe architecture and planning are technical faculties, however, biuldings can't be designed by people with no sense of colour and lacking skills of making art composition. Otherwise quality of architecture will become poor in terms of outer and inner outlook.

Article concentrates on painting classes at architecture faculty in terms of students abilities and predispositions, typical attitudes and their art maturity. The reform of Polish education system in 1999 has been described in background along with its consequences: new tendencies and methods of teaching painting and history of art in schools.

**Sources**


1. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reorganizacji sieci szkół, „Biblioteczka reformy" , Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
2. HURLOCK, E., *Rozwój dziecka, t. 2*, Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1985.
3. BANATHY, B. H., *Projektowanie systemów edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1994.
4. BIELECKI, J. (red.), JACEWICZ, A (red.), *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych,* Pryzmat, Białystok 2010.
5. FIJAŁKOWSKI, A., KAMIŃSK, J., SZYBIAK, I., *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycja a innowacją,* Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010.
6. KLETKE – MILEJSKA, M. , *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne,* Uniwersytet Śląski, Katowice 2007 (rozprawa doktorska).


**Contact**


mgr Maria Kuc
Politechnika Wrocławska
Wydział Architektury
Ul.Bolesława Prusa 53/55, Wrocław, Polska
Email: maria.kuc@pwr.wroc.pl

# SUICIDÁLNE SPRÁVANIE DETÍ A ADOLESCENTOV AKO DÔSLEDOK ŠIKANY A KYBERŠIKANY

# SUICIDAL BEHAVIOR OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AS A RESULT OF BULLYING AND CYBERBULLYING

*Štefánia Ferková*

**Abstrakt**

Cieľom príspevku je poukázať na závažnosť vplyvov šikany a kyberšikany, ktoré môžu viesť k suicidálnemu správaniu detí a adolescentov. V príspevku sa zameriavame na výskumy najmä zahraničných autorov, ktorí poukázali na súvislosti medzi žiakmi, ktorí boli účastníkmi šikany alebo kyberšikany a na ich zvýšené tendencie k suicidálnemu správaniu.

***Kľúčové slová:*** *suicídium, deti, adolescenti, šikana, kyberšikana*

**Abstract**

The aim of this paper is to show the significant effects of bullying and cyberbullying, which can lead to suicidal behavior of children and adolescents. In this paper, we focus on researches mainly of foreign authors, who showed the relation between students who participated in bullying or cyberbullying and their increased tendency to suicidal behavior.

***Key words:*** *suicide, children, adolescents, bullying, cyberbullying*

## ÚVOD

Šikanovanie je jedným z najčastejších negatívnych javov vyskytujúcich sa v našich školách. V poslednej dobe naberá iné formy s využívaním informačno – komunikačných technológií, tento jav nazývame kyberšikanou. Kým šikanovanie je zjavnejšie, ľahšie odhaliteľné a prebieha častokrát v prostredí školy alebo v jej okolí, kyberšikana prebieha častejšie skryte, mimo priestorov školy a narastá neuveriteľne rýchlym tempom. V príspevku sa snažíme poukázať na to, že tieto negatívne javy spolu s ďalšími ohrozujúcimi faktormi môžu viesť až k samovražednému správaniu detí a dospievajúcich. Suicídium je jedným z desiatich najčastejších príčin smrti vo väčšine krajín. Celosvetovo je samovražda jednou z piatich najčastejších príčin smrti vo veku 15 – 19 rokov. Medzi laickou verejnosťou pretrváva tvrdenie, že šikanovanie je bežnou súčasťou školského prostredia, ktoré existovalo aj v minulosti. Opakujúci sa stres, spočívajúci hoci iba v pokorujúcich situáciách v detskom kolektíve však veľmi negatívne ovplyvňuje duševný stav dieťaťa a môže na ňom zanechať nezmazateľné stopy.

## ŠIKANA A KYBERŠIKANA

Byť obeťou alebo páchateľom šikanovania je jednou z najčastejších foriem násilia v škole, ktoré so sebou môže prinášať mnoho emocionálnych a sociálnych problémov. Výsledky vedeckých štúdií poukazujú na to, že šikanovanie v škole môže viesť k závažným psychickým, ale aj fyzickým následkom. Šikanovanie môže spôsobiť mnoho klinických príznakov, ako je pomočovanie, poruchy spánku, depresia, úzkosť, školská fóbia, pocit neistoty a pod. Takmer 30 % mladých američanov zažilo šikanovanie v rôznych podobách a

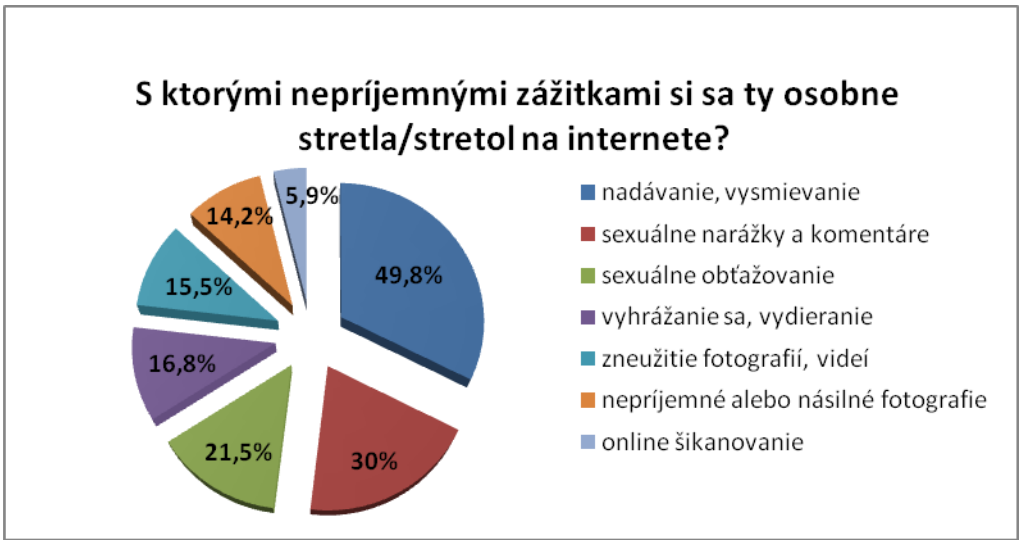
asi 160 000 detí zostáva doma, pretože sa obávajú, že sa stanú obeťou šikanovania (National Youth Violence Prevention Resource Center, 2002). W. Craig a kol. (2009) zisťovali výskyt šikanovania v závislosti od veku v 40-tich krajinách. Výskumnú vzorku tvorilo až 202 056 detí vo veku 11, 13 a 15 rokov. Zistili sa významné rozdiely medzi jednotlivými krajinami, v závislosti od veku a pohlavia. Najvyššie údaje výskytu šikanovania uvádzali deti z pobaltských krajín a najnižšie z krajín Severnej Európy. Vo všetkých krajinách uvádzali chlapci vyššie skóre, čo sa týka šikanovania a obeťami šikanovania sa stávajú viac dievčatá (zo 40 krajín 29). Autori sa domnievajú, že nízky výskyt šikanovania v školách v škandinávskych krajinách je vďaka existujúcim národným programom zameraným na jeho prevenciu. Aj podľa našich štatistík sa s nejakou formou šikany stretlo takmer každé dieťa, pričom podľa rozsiahleho výskumu Ústavu informácií a prognóz školstva, (UIPŠ, 2005) šikanovanie sa najčastejšie objavuje v škole (52,6%).

V našich školách sa začína čoraz častejšie objavovať novodobý fenomén kyberšikany, ktorý môže mať podobne, ako klasické šikanovanie tragické následky. V. Rogers (2011) uvádza, že kyberšikana je *„opakované, násilné správania prostredníctvom moderných komunikačných technológií, predovšetkým internetu a mobilu. Najčastejšie je zasielanie urážlivých a zastrašujúcich textových správ a e-mailov, vytváranie webových stránok, na ktorých je obeť urážaná a ponižovaná, či realizovanie negatívnych internetových ankiet."* Autorka ďalej uvádza, že kyberšikana má rovnakú podstatu ako nepriama, psychická šikana, je to zámerné a opakované psychické násilie vrátane symbolickej agresie. Výskumy ďalej potvrdzujú, že neexistujú zásadné rozdiely medzi šikanou a kyberšikanou. Kyberšikana je vlastne iba iná forma týrania (prostredníctvom IKT) a často úzko súvisí s rozvojom šikany v triede. Rozdiely sú v tom, že kyberšikana závisí na veku, čo súvisí s mediálnou vybavenosťou detí a dospievajúcich a ďalší rozdiel je v počte zainteresovaných detí, a to útočníkov a svedkov.

V súčasnosti už bolo uskutočnených niekoľko výskumov, ktoré zisťovali výskyt kyberšikany v školách. V českej republike bol jeden z najväčších s názvom Minimalizace šikany v spolupráci s Mediaresearch a projekt E-Bezpečí. Ako uvádza D. Čáp (in V. Rogers, 2011) z výskumov Minimalizace šikany vyplýva, že v roku 2009 stalo obeťou kyberšikany 10% detí. Ďalším zistením bolo, že v spôsoboch ubližovania je najčastejšie zastúpení mobilný telefón (urážlivé, lživé a zosmiešňujúce SMS správy), e-mail a diskusia či chat spoločne so sociálnymi sieťami. Pracovníci z Univerzity Palackého v Olomouci uvádzajú výskum projektu E-Bezpečí a Centra PRVOK PdF UP (Centrum prevence rizikové virtuální komunikace), ktorý sa realizoval v roku 2009. Výskum bol zameraný na výskyt nebezpečných komunikačných javov spojených s využívaním informačných a komunikačných technológií. Výskumníci sa zamerali najviac na kyberšikanu, kybergrooming, sexting a ďalšie nebezpečné javy, s ktorými sa stretávajú nielen žiaci a študenti, ale takisto dospelí užívatelia internetu. Do výskumného šetrenia sa zapojilo takmer 2 000 respondentov z celej Českej republiky. Závery českého výskumu potvrdili to, čo dlhodobo naznačujú takisto výsledky zahraničných výskumov realizovaných napr. v USA, Veľkej Británii a v ďalších krajinách, kde sa zistilo, že takmer polovica českých detí je vystavená niektorej z foriem kyberšikany (46,8 %). V rámci výskumu boli sledované najčastejšie prejavy kyberšikany, medzi ktoré patria napr. *dehonestujúce útoky* (nadávanie, urážanie alebo ponižovanie realizované pomocou SMS správ, e-mailov, v chate, diskusii a publikácie zosmiešňujúcich fotografií, audio alebo audiovizuálnych nahrávok), *vyhrážanie a vydieranie*, *útoky na elektronické účty* (e-mailové, diskusné, účty k vzdelávaciemu prostrediu atď.) *a ich manipuláciu, prípadne zneužitie napr. ku kyberšikane*. Z týchto prejavov sú deti najčastejšie vystavené nadávkam, urážkam alebo ponižovaniu v rámci SMS správ, e-mailov, v chate alebo diskusii (15,8 %), ďalej musia riešiť napr. napádanie svojho elektronického účtu (13,5 %) alebo vyhrážky a zastrašovanie (8,9 %).

Európske štatistiky z výstupov európskeho projektu s názvom „Challenges in Schools“, ktorý prebiehal v 50-tich európskych školách uvádza, že s kyberšikanou sa stretlo alebo ju priamo zažilo 15% žiakov, 85% z nich o tom niekoho informovalo, pričom 24% ľudí, ktorým to oznámili reagovalo bez záujmu, nechceli im pomôcť. 55% žiakov si myslí, že je kyberšikana dosť rozšírená, 22% respondentov sa domnieva, že by hľadalo pomoc alebo by vypomohli kamarátovi, 78% uviedlo, že by upadlo do depresie (Kyberšikana a její prevence – příručka pro učitele, 2009).

J. Tomková a kol. (2010) z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie uskutočnili výskum zameraný na tému Dospievajúci v prostredí internetu, ktorý bol realizovaný v roku 2010 a bol zameraný na preskúmanie príležitostí a rizík internetu, ktoré zažívajú slovenskí adolescenti. Výskumnú vzorku tvorilo 303 žiakov, 162 dievčat a 141 chlapcov, zo základných škôl a osemročných gymnázií v rámci celého Slovenska. Priemerný vek respondentov bol 14,25 rokov. Vo výskume bol použitý autorský dotazník, ktorý bol administrovaný počas dvoch školských hodín prostredníctvom internetu, za prítomnosti zaškoleného dozoru. Dotazník pozostával zo 48 otázok ohľadom ich skúseností s internetom. Súčasťou dotazníka bola škála zisťujúca úroveň sebaúcty (Rosenberg Self-esteem Scale). Okrem dotazníka sa v niektorých školách realizovali fokusové skupiny, v ktorých sa sledovali diskurz dospievajúcich k jednotlivým témam súvisiacim s internetom. V grafe č. 1 uvádzame čiastkové výsledky spomínaného výskumu:




Spracované podľa Tomková a kol., 2010 (Adolescenti a negatívne zážitky na internete. Kyberšikanovanie.)

J. Tomková a kol. (2010) ďalej uvádzajú, že u tých respondentov, ktorí zažili negatívne formy správania na internete (týkalo sa to všetkých zo spomínaných javov), sa zistila nižšia sebaúcta v porovnaní s tými, ktorí takéto skúsenosti nemajú. Signifikantne nižšiu sebaúctu mali dospievajúci, ktorí zažili alebo zažívajú kyberšikanovanie, zneužitie fotografi í a videí a nadávanie, vysmievanie. Či je znížená miera sebaúcty príčinou alebo dôsledkom zažívaných javov, nemožno jednoznačne určiť.

## NEGATÍVNE VPLYVY ŠIKANY A KYBERŠIKANY

Šikana a kyberšikana môže viesť k pocitom napätia, úzkosti a strachu. Môže zhoršovať koncentráciu žiaka v škole a dôsledkom môže byť aj vyhýbanie sa škole

akýmkoľvek spôsobom. Obeť sa môže cítiť byť izolovaná, stáva sa uzavretou, neistou a depresívnou. V extrémnych prípadoch môže šikana alebo kyberšikana viesť ku katastrofickým následkom. Jedna zo štúdií z Yale University School of Medicine, do ktorej bolo zahrnutých 13 krajín, poukázala na spojitosť medzi šikanovaním a samovražedným správaním detí a adolescentov (Y. S. Kim, B. Leventhal, 2008). Českí autori zaoberajúci sa samovražedným správaním J. Koutek a J. Kocourková (2003) uvádzajú, že medzi motívy suicidálneho správania chlapcov môžu patriť okrem rodinných problémov aj problémy školské. Autori ďalej uvádzajú, že primeraná školská úspešnosť má nepochybne pozitívny význam v duševnej hygiene dieťaťa a mladistvého, zatiaľ čo školský neúspech, či už v oblasti prospechovej, či v správaní, zvyšuje nebezpečenstvo suicidálneho správania. V roku 2000 suicidovali z dôvodov školských problémov v Českej republike dve deti do 14 rokov a päť dospievajúcich. Školský kolektív hrá v živote dieťaťa a dospievajúceho veľkú rolu. Dobré zapojenie medzi vrstovníkmi a dobrá pozícia medzi nimi vedú k primeranému sebavedomiu, naopak šikanovanie zo strany spolužiakov, pocit nedostatočnosti a neúspechu medzi nimi vedie k nebezpečenstvu samovražedného správania.

V Spojených štátoch amerických boli realizované epidemiologické štúdie, kde v roku 2004 19% stredoškolákov malo vážne samovražedné myšlienky, 15% z nich sa pokúsilo o samovraždu a 2,6% z nich uskutočnilo samovražedný pokus, ktorý bol natoľko závažný, že si vyžadoval lekársky zásah. Podobné výsledky uvádza aj kórejsky Národný štatistický úrad, ktorý udáva, že v roku 2001 bola miera dokončených samovrážd u dospievajúcich vo veku 11 - 19 rokov 15,5 na 100 000 obyvateľov, čím je samovražda treťou najčastejšou príčinou smrti hneď po nehodách a rakovine (Y. S. Kim a kol., 2005).

Y. S. Kim, Y. J. Koh a B. Leventhal (2005) vo svojej štúdii poukázali na súvislosť medzi šikanovaním a samovražedným správaním. Výskum sa uskutočnil na strednej škole v Kórei, kde výsledky ukázali, že tí študenti, ktorí boli účastníkmi šikanovania, či už ako obete, agresori alebo obete – agresori, vykazovali vyššie známky samovražedného správania, ako tí študenti, ktorí do šikanovania neboli vôbec zapojení. Najrizikovejšími sa javili dievčatá, ktoré boli účastníčkami šikanovania a tí študenti, ktorí boli zároveň v pozícii obete, ale aj agresora. Pre dievčatá je vyššie riziko samovražedných myšlienok a pokusov súvisiace s vyššou frekvenciou viktimizácie, u chlapcov sa so zvyšovaním viktimizácie zvyšuje množstvo samovražedných pokusov, nie myšlienok (B. A. Klomek, 2007).

V British Medical Journal bola publikovaná štúdia, ktorej sa zúčastnilo 16 410 fínskych študentov vo veku medzi 14 – 16 rokov, ktorá sa sústreďovala na zdravie adolescentov, „zdravé“ správanie a správanie v škole. Výsledky ukázali, že medzi chlapcami, ktorí boli pravidelne šikanovaní (najmenej jedenkrát za týždeň), 4% z nich malo suicidálne myšlienky v porovnaní s 1% chlapcov, ktorí šikanovaní neboli. Medzi dievčatami, ktoré boli pravidelne šikanované, 8% z nich malo príznaky alebo suicidálne myšlienky v porovnaní s 1% dievčat, ktoré neboli šikanované. Z tých jednotlivcov, ktorí šikanovali iných, aspoň raz týždenne, 8% chlapcov a 8% dievčat vykazovalo známky suicidálneho správania. V ďalšom holandskom výskume vo vzorke 4721 chlapcov a dievčat základnej školy, 13% šikanovaných chlapcov vykazovalo známky suicidálnych myšlienok (S. J. Hinduja a W. Patchin, 2010).

B. A. Klomek a kol. (2007) uvádzajú štúdie, v ktorých bolo potvrdené, že obete šikanovania vykazujú viac depresívnych príznakov. Vo svojom výskume sa snažili poukázať na súvislosť medzi šikanovaním a depresiou, suicidálnymi myšlienkami a suicidálnymi pokusmi na veľkej vzorke amerických stredoškolákov. Ich výsledky poukázali na súvislosť šikanovania, či už v pozícii obete alebo agresora s depresívnymi symptómami a suicidálnym správaním. E. Roland (2002) vo svojom výskume na vzorke 1838 nórskych detí zistil, že šikanovaní chlapci trpeli na suicidálne myšlienky 2,5-krát častejšie ako chlapci, ktorí neboli šikanovaní, šikanované dievčatá dokonca 4,2-krát. Deti, ktoré šikanovali iných trpeli na suicidálne myšlienky, chlapci 3,8-krát častejšie a dievčatá až 8-krát viac, ako tí, ktorí sa na

šikanovaní nezúčastňovali vôbec Medzi mylné názory patrí aj to, že šikana, či kyberšikana postihuje najviac iba obete. Y. S. Kim a kol. (2005) poukazujú na to, že aj páchatelia šikanovania trpia viac depresívnymi príznakmi a ich správanie častokrát vedie k antisociálnemu správaniu a títo jednotlivci prestupujú zákon neskôr v dospelosti. Medzi agresormi sa nachádzajú takí, ktorí sú hrubí, agresívni, fyzicky zdatnejší, s nízkou frustračnou toleranciou, ale ja takí, ktorí majú navonok vysoké sebavedomie, sú vtipkári, obľúbení, temperamentní, ale s nízkou dávkou empatie, pochopenia pre druhých. Agresori sú deti, či dospievajúci, ktorí pochádzajú častokrát z rodín s nedostatočnou emocionálnou oporou, rodičia nemajú dostatočný dohľad nad aktivitami svojich detí alebo sú to deti rodičov s extrémne prísnym až autokratickým štýlom výchovy.

Na agresívne správanie detí majú do značnej miery vplyv aj médiá. Aj vo výsledkoch nášho výskumu vykonávaného na vzorke 146 žiakov bežnej základnej školy sa ukázala súvislosť medzi jednotlivými kategóriami rizikového správania a nevhodnými mediálnymi produktmi. Asociálne, antisociálne, impulzívne správanie žiakov a inklinovanie k problémovej skupine (charakterizované podľa Škály rizikového správania, A. Mezera, 2000) súviselo štatisticky významne s nevhodnými mediálnymi produktmi na hladine významnosti ($\alpha<0,01$). Na hladine významnosti ($\alpha<0,05$) sme zistili súvislosť medzi negativistickým a maladaptívnym správaním a nevhodnými mediálnymi produktmi.

Na základe už existujúcich výskumov, môžeme tvrdiť, že existuje spojitosť medzi šikanovaním a suicidálnym správaním. Tradičné šikanovanie sa spája s osamelosťou, odmietaním zo strany rovesníkov, nízkym sebavedomím, „chudobným“ mentálnym zdravím a inými psychickými a fyziologickými ochoreniami v populácii mladých ľudí. Depresívnymi stavmi a pocitmi viny častokrát trpia aj nepriami účastníci šikany, či kyberšikany, svedkovia.

V zahraničí už existujú výskumné štúdie, ktoré poukazujú na spojitosť kyberšikany a suicidálneho správania detí. S. J. Hinduja a W. Patchin (2010) upozorňujú na to, že niektorí výskumníci zdôrazňujú súvislosť medzi agresormi, ktorí šikanujú, ktorí boli kedysi obeťami a následne vykazujú psychické a psychosomatické problémy, ktoré môžu vyústiť do samovražedných tendencií. Autori ďalej zdôrazňujú, že v posledných rokoch agresivita detí a dospievajúcich narastá aj vďaka informačno-komunikačným technológiám, kde mnohí z nich boli šikanovaní, prenasledovaní prostredníctvom internetu. S. J. Hinduja a W. Patchin (2010) nazvali tento novodobý fenomén ako *„cyberbullicide“* – samovražda priamo alebo nepriamo v spojitosti s online agresiou. Šikanovanie „tradičnými spôsobmi“ bolo už mnohokrát analyzované vo vzťahu k rôznym súvislostiam. Autori poukazujú na jednu z prvých štúdií, ktoré sa venovali kyberšikane, kde sa zistilo, že 19% mladých ľudí vo veku 10 – 17 rokov, ktorí boli pravidelní užívatelia internetu, zažili kyberšikanovanie ako obete alebo páchatelia. Ich výsledky poukazujú na 15-35% obetí šikanovania a 10-20% priznalo šikanovanie iných. Autori vo svojom výskume zistili, že vo vzorke 1963 študentov stredných škôl, 20% respondentov rozmýšľalo vážne nad samovraždou. 27,7% respondentov v dotazníku potvrdilo vyjadrenie, že si telefonicky z niekoho už robili žarty a doberali si ho zraňujúcim spôsobom. 29,3% obetí sa vyjadrilo, že o nich niekto šíril nepravdivé reči a snažil sa o to, aby ho ostatní nemali radi. 23,1% z tých respondentov, ktorí boli už páchateľmi kyberšikany niekedy poslalo niečo zosmiešňujúce o druhom online ostatným. 18,3% z obetí už dostali od niekoho známeho znepokojujúci mail. Autori ďalej zdôrazňujú, že účastníci šikanovania vykazovali vyššie skóre v škále samovražedných pokusov (obete 1,7 krát viac a agresori 2,1 krát) ako, tí ktorí sa klasického šikanovania nezúčastňovali vôbec. V prípade kyberšikanovania u obetí dokonca 1,9 krát viac a u páchateľov 1,5 krát viac.

V Českej republike bol zaznamenaný prípad učiteľa – obete, ktorý sa dostal do konfliktu s jedným zo žiakov deviateho ročníka základnej školy. Po tom, ako učiteľ žiaka vyzval, aby si upratal veci, žiak mu odpovedal: „Zober si to sám, ty šmejde!“ Učiteľ po vyprovokovaní žiakom, mu dal facku, na čo následne prišiel o zamestnanie a napokon spáchal

samovraždu. Tento tragický prípad nemá v Českej republike našťastie obdobu. Na servere YouTube si bolo možné pozrieť 732 žiackych nahrávok, ktoré zobrazujú nebohého pedagóga v tiesnivej situácii. Doslova hitom sa stalo video s názvom „Ostrava school“, v ktorom sa dvojica žiakov postupne vyzlieka a zabáva sa reakciou bezbrannej učiteľky, ktorá sa rozhodla chlapcov ignorovať (Prevence sociálne patologických jevů spojených s využívaním IKT, 2009). P. Tománek (2012) uvádza, že obeť kyberšikany prežíva pocit hanby, trápnosti, zlosti, depresie a istej vzťahovačnosti, čo môže viesť aj sebedeštrukcii (suicídium). Berúc do úvahy skutočnosti rodinného prostredia, kde sú rodičia zavalení prácou, nemajú čas na deti, sa vykresľuje tento fakt ako alarmujúca skutočnosť. Psychológ J. Klimeš (in Prevence sociálne patologických jevů spojených s využívaním IKT, 2009) upozorňuje na agresívne správanie žiakov, ktorí nepoznajú správnu mieru, ako reagovať na ľudí, ktorých nemajú v obľube. Upozorňuje, že takéto správanie detí, je výsledkom nesprávnej výchovy. Dieťa by malo predsa učiteľa rešpektovať, učiteľ by mal byť pre neho nejakou autoritou, aj keď nie je práve jeho obľúbenec. Psychológ vidí chybu najmä v rodičoch, ktorí nedokážu svojho potomka umravniť. M. Lemešová (2012) uvádza výskum, kde podľa žiakov majú ťažkosti v škole tí, ktorí sú od ostatných viditeľne odlišní vzhľadom, tzn. na základe nejakého vonkajšieho znaku či charakteristiky. Výzor žiakov pochádzajúcich z etnických skupín, cudzincov, telesne či mentálne postihnutých, žiakov so zdravotnými ťažkosťami, žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia či tých, ktorí sú fyzicky neatraktívni alebo majú iný štýl obliekania. Deti sú voči sebe často málo kritické, nedokážu prijať inakosť druhého, chýba im schopnosť vcítiť sa do prežívania iných, potrebujú niekoho ovládať, manipulovať ním, zosmiešňovať ho. Za ich správaním sa môže skrývať veľmi veľa príčin, od psychickej deprivácie k pocitom menejcennosti a pod. Neuvedomujú si, že ich násilné činy aj v podobe šikany, či kyberšikany môžu mať vážne deštruktívne následky.

# ZÁVER

Šikana a najnovšie aj kyberšikana sú bežné javy, ktoré zažilo mnoho detí a dospievajúcich, neznamená to však, že by mali byť „normálnou“ súčasťou života v škole. Mnoho výskumov už poukázalo na to, že šikanovanie v akejkoľvek podobe je pre dieťa škodlivé. Je nevyhnutné, aby sme sa podieľali na eliminácii tohto javu a tak predchádzali vážnym fyzickým a psychickým následkom. Je smutné, že niektorí mladí ľudia psychický tlak nezvládnu a siahnu si na život, iným zas zostanú rany na duši po celý zvyšok života. Suicidálne správanie detí a mladistvých je multifaktoriálne podmienené, príčinou môžu byť ťažké životné udalosti, ktoré dieťa alebo adolescent nevie zvládnuť. Pri posudzovaní je potrebné brať do úvahy emocionálny a sociálny aspekt. Vzhľadom na vyššie uvedené štúdie však nemôžeme opomenúť to, že aj šikana, či kyberšikana môžu viesť k samovražde.

Väčšine týchto tragédií však možno predchádzať. Je nevyhnutné realizovať preventívne a intervenčné programy v školách, ktoré by komplexnejšie zahŕňali nielen prevenciu šikany, kyberšikany, ale aj súvislosti so samovražedným správaním. Utrpenie detských obetí je zväčša tiché, nevyslovované, obeť často mlčí, lebo rozprávanie o príkoriach by znížilo jej už i tak zmenšenú sebaúctu. Šikanu alebo kyberšikanu nemôžeme rozhodne podceňovať. Pedagogické fakulty by sa mali v pregraduálnej príprave študentov zamerať na to, aby ich absolventi mali dostatočnú prípravu v oblasti komunikácie učiteľ – žiak, rodič. Študenti by mali absolvovať kurzy zamerané aj na problematiku šikany, novodobé formy kyberšikany a byť upozornení na širšie súvislosti, vrátane suicidálneho správania detí. Je potrebné výskumné zmapovanie situácie v našich školách a motivácia pedagógov k ďalšiemu vzdelávaniu. Ako pri každom inom sociálno-patologickom jave, je nevyhnutná spolupráca s rodičmi, s inými špecializovanými zariadeniami. V súčasnosti v našich podmienkach neexistujú rozsiahlejšie štúdie, ktoré by zisťovali súvis šikany, najnovšie kyberšikany

a samovražedného správania detí a adolescentov. Suicídium je ešte stále doménou skúmania medicíny, prípadne psychológie, no neexistujú výskumné práce z pohľadu pedagogiky.

**Použitá literatúra**


1. CRAIG, W. a kol. A Cross-national Profile of Bullying and Victimization Among Adolescents in 40 Countries. [online]. In *International Journal of Public Health.* 2009, vol. 54, iss. 2 s 216-224 [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2747624/
2. FERKOVÁ, Š. Médiá a ich vplyv na problémové správanie detí. [CD-ROM]. In *Kríza pedagogiky? Zborník z medzinárodnej konferencie organizovanej Katedrou pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK v Bratislave.* Bratislava: UK, 2013. s 210 -216.
3. HINDUJA, S. J., PATCHIN, W. Bullying, Cyberbullying and Suicide. [online]. In *Archives of Suicide Research.* 2010, 14: s. 206–221. [cit. 2013-01-03]. Dostupné na internete: http://legacy.touro.edu/EDGRAD/EAC/docs/Hinduja_Article_2010.pdf
4. KLOMEK, A. B. a kol. Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. [online]. *In Adolescents Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* 2007, vol. 46, no.1, s. 40-49. [cit. 2013-01-01]. Dostupné na internete: http://www.csun.edu/~whw2380/438%20Spring%202010/documents/BullyingDepressionandSuicidalityinAdolescents.pdf
5. KIM, Y. S., KOH, Y. J., LEVENTHAL, B. School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. [online]. *In PEDIATRICS* Illinois, 2005, vol. 115, no. 2, s. 356 – 363, ISSN: 1098-4275. [cit. 2013-02-01]. Dostupné na internete: http://pediatrics.aappublications.org/content/115/2/357.full.pdf+html
6. KIM, Y. S., LEVENTHAL, B. Bullying and Suicide. [online]. In *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 2008; 20(2), s 133-154 [cit. 2013-02-01]. Dostupné na internete: http://www.equalitytexas.org/app_themes/images/site/10/pages/10/bullying-suicide.pdf
7. KOUTEK, J., KOCOURKOVÁ, J. *Sebevražední chování.* Praha : Portál. 2003. 112 s. ISBN: 80-7367-349-5
8. LEMEŠOVÁ, M. Socializačné aspekty kultúry školy o pravidlách, hraniciach a problémoch v školskom prostredí. In LUKŠÍK, I. (Eds.) *Kultúra škôl a výchovných zariadení.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. - ISBN 978-80-223-2962-0. - S. 146-168.
9. ROGERS, V. *Kyberšikana – pracovní materiály pro učitele a žáky i studenti.* Praha : Portál. 2011. 104 s. ISBN 978-80-7367-984-2
10. ROLAND, E. Aggression, depression, and bullying others. In *Aggressive Behaviors,* 2002, 28, s 198-206. DOI: 10.1002/ab.90022.
11. TOMÁNEK, P. Kyberšikana ako aktuálny problém v súčasnej rodinnej výchove. In *Lifelong education,* 2012, roč. 2, č. 1, 2012. ISSN 1804-526X.
12. TOMKOVÁ, J. a kol. (2010). Adolescenti a negatívne zážitky na internete. Kyberšikanovanie. [online]. Bratislava, VÚDPaP. [cit. 2013-02-01]. Dostupné na internete: http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=pedagogovia--prieskumy--adolescenti-a-negativne-zazitky-na-internete
13. *Šikana v školských laviciach,* [online]. Ústav informácií a prognóz školstva, (2005). [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://www.prevenciasikanovania.sk/

?mod=pedagogovia--projekty--zaverecna-sprava-z-realizacie-projektu-%E2%80%9Esikana-v-skolskych-laviciach%E2%80%9C
14. *Prevence sociálne patologických jevů spojených s využívaním IKT rámci projektu e-Bezpečí*. [online]. PdF Olomouc, 2009. [cit. 2013-03-03]. Dostupné na internete: http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/118/39/lang,czech/
15. *Facts for Teens: Bullying*, [online]. National Youth Violence Prevention Resource Center, 2002. [cit. 2013-03-02]. Dostupné na internete: http://www.unified-solutions.org/Pubs/what_is_bullying.pdf
16. *Kyberšikana a její prevence – příručka pro učitele*, [online]. Prevence nebezpečných komunikačních praktik při využití ICT. 2009. [cit. 2013-01-01]. Dostupné na internete: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_160.pdf

**Kontakné údaje**

Ferková Štefánia, Mgr., PhD.
Pedagogická fakulta UK, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
feskova@fedu.uniba.sk

# UČEBNÉ ŠTÝLY ŽIAKOV A ICH VPLYV NA ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ

# PUPILS´ LEARNING STYLES AND THEIR INFLUENCE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

*Soňa Grofčíková*

**Abstrakt**

Príspevok je zameraný na problematiku učebných štýlov a ich vzťahu k učebnému výkonu, úspešnosti v školskom prostredí. Prináša teoretické poznatky z oblasti učenia sa a štýlov ako aj empirické zistenia. Venuje pozornosť vymedzeniu pojmu osobnosť v kontexte procesu učenia sa, vplyvu individuálnych zvláštností na učenie. Následne vymedzuje chápanie učebného štýlu, kognitívneho štýlu a diferencií medzi nimi. V poslednej časti príspevku sú uvedené výskumne zistenia o vplyve učebného štýlu na školskú úspešnosť žiaka.

***Kľúčové slova:*** *osobnosť, proces učenia sa, učebný štýl, kognitívny štýl, školská úspešnosť (učebný výkon)*

**Abstract**

The paper deals with area of learning styles and their relationship to the academic achievement in the school environment. There are presented theoretical knowledge on learning process and styles as well as empirical findings. Attention is put on term personality in the context of learning process, influence of individual particularities of pupil´s learning. Then, we concern with theory of learning style, cognitive style and differences between them. Finally, there are presented research findings about influence of learning style on academic achievement.

***Key words:*** *personality, learning process, learning style, cognitive style, academic achievement (success)*

## 1 OSOBNOSŤ V PROCESE UČENIA SA

Osobnosť je v dnešnom svete mimoriadne skloňovaný pojem. Na osobnosť môžeme nahliadať z rôznych aspektov, existuje množstvo teórií osobnosti, modelov, rôznorodosť faktorov, ktoré sa na utváraní osobnosti podieľajú a teda samotné vymedzenie pojmu osobnosť je rôznorodé.

Z. Helus (2004) uvažuje o osobnosti v nasledovných dimenziách:

- osobnosť je jedinec ako psychologický celok – skladá sa z častí, ktoré sú navzájom prepojené a závislé a spolu vytvárajú jednotu indivídua,
- osobnosť je človek ako subjekt – je to bytosť, ktorá sa rozhoduje a koná, je zdrojom aktivity, iniciátorom, tvorcom,
- osobnosť je to, čím sa odlišujeme jeden od druhého – ide o orientáciu na jedinečnosť, výnimočnosť, sebapoňatie a sebavyjadrenie.

J. Drapela (2003) vysvetľuje osobnosť ako dynamický zdroj správania sa, identity a jedinečnosti každej osoby. Pričom správanie sa zahŕňa procesy myslenia, emócie, rozhodovanie, telesné činnosti, sociálnu interakciu atď. Zároveň správanie sa je utvárané interpersonálnymi ako aj intrapersonálnymi silami, ktoré vytvárajú dynamiku osobnosti. Z toho vyplýva, že ide viac o proces ako o pevnú štruktúru.

Osobnosť je teda chápaná ako jednota psychického a telesného, vrodeného a získaného, typická pre konkrétneho jednotlivca a prejavujúca sa v jeho správaní a konaní. Je dynamická, neustále sa utvára a pod vplyvom rôznych okolností a situácií aj pretvára. Z pedagogického pohľadu je preto dôležité uvedomiť si potenciál rozvoja osobnosti každého žiaka, ktorý bude následne schopný využívať samostatne v celom svojom živote.

Osobnosť sa mení a pretvára aj učením, ktoré sprevádza a ovplyvňuje človeka počas celého života a vyskytuje sa takmer vo všetkých situáciách, do ktorých sa dostáva. Všetci sa rodíme s istým potenciálom učiť sa. Učenie je teda možné charakterizovať ako činnosť, v ktorej sa subjekt v danej situácii pod vplyvom vonkajších podmienok mení a nachádza na podnety správnu odpoveď, čím nastáva následná zmena správania ako výsledok procesu učenia. Problematika priebehu učenia a činiteľov, ktoré ho ovplyvňujú je zložitou oblasťou, pretože len samotné vysvetlenie daného termínu závisí od výkladu rôznych psychologických škôl. Pochopenie učenia tak pomáha vysvetliť prečo sa človek správa istým spôsobom, je vlastne výsledkom jeho skúsenosti.

R.M. Gagné (1975, s. 17) píše, že učenie „je zmenou v ľudskej dispozícií alebo spôsobilosti, ktorá je trvalá, a ktorú nemôžeme pripísať procesu zrenia“. Autor učenie chápe ako utváranie spôsobilostí, ktoré umožňujú subjektu, ktorý prešiel učením, správať sa novým spôsobom a podať iný výkon ako bol schopný podať na začiatku učenia. Ide teda o zmenu správania, ktorá musí pretrvávať určitú dobu.

Ak sa pozrieme na novšie definície, môžeme vidieť, že v mnohom reflektujú a vychádzajú z tých predchádzajúcich. J. Průcha (1997, s. 70) rozumie pod učením „získavanie skúseností a utváranie jedinca v priebehu jeho života. Naučené je opakom vrodeného, plní funkciu prispôsobovania sa organizmu k prostrediu a k zmenám v tomto prostredí“.

L. Curryová (1983), ktorá sa zaoberá skúmaním kognitívnych a učebných štýlov, definuje zámerné učenie ako proces aj produkt. Proces je adaptívny, holistický, zameraný do budúcna, ovplyvnený individuálnymi kognitívnymi, afektívnymi, sociálnymi a morálnymi schopnosťami a zručnosťami. Výsledok (produkt) je pozorovateľný a ide o relatívne stálu zmenu v správaní alebo potencionálnom správaní. Proces je pozorovateľný v zlepšenej schopnosti jedinca adaptovať sa na podnety prostredia.

Taktiež musíme zdôrazniť, že učenie v širšom slova zmysle možno chápať ako prispôsobovanie sa organizmu (adaptačné hľadisko), aj ako druh aktívnej ľudskej činnosti (činnostné hľadisko). V užšom slova zmysle ide o učenie riadené, zámerné, ktoré sa vyznačuje istými zvláštnosťami:

- vytváraním vonkajších podmienok učenia, ktoré zvyšujú efektívnosť (organizovanosť, plánovitosť, metódy, klíma atď.),
- ovplyvňovaním procesu učenia vnútornými, subjektívnymi podmienkami zo strany žiaka alebo učiteľa (vedomosti, vlohy, motívy, záujmy, CNS, zdravie atď.),
- výberom obsahu učebných činností, ktoré sú pretransformované do didaktickej podoby s prihliadaním na vekové a individuálne zvláštnosti (Šuťáková, V., 2000).

Učenie je teda chápané ako výsledok i proces orientovaný na získanie a rozširovanie vedomostí, zručností, návykov, postojov, názorov, foriem správania, osobných vlastností, tým sa mení a formuje celá osobnosť človeka, či už pod vedením učiteľa alebo vlastným organizovaním zo strany žiaka.

Poznanie kognitívnych a afektívnych determinantov osobnosti je pre učiteľa taktiež významné. Jednotlivé činitele ovplyvňujú proces učenia sa a v konečnom dôsledku aj výkon žiaka, pomáhajú určiť prečo je istý učebný výsledok taký, aký je a čo je možné zmeniť, prispôsobiť, aby bol výsledok, výkon u každého žiaka efektívnejší a kvalitnejší. Medzi kognitívne determinanty zahŕňame funkcie ako myslenie, vnímanie, pozornosť, pamäť, reč. Učiaci sa žiak by mal byť mysliaci žiak a podmienkou úspešného učenia sa je pomôcť mu, aby dosiahol vyššie úrovne myslenia, ktoré sú však podmienené aj percepciou, pozornosťou a

pamäťou. Samotný výkon žiaka a jeho učebné výstupy ovplyvňujú aj afektívne determinanty, ktoré tvoria systém motívov, potrieb, postojov (hodnôt), záujmov. Jeho učenie je ovplyvňované i tým, ako prežíva to, čo sa učí, čo si o tom myslí. Vzťah medzi motivačnými faktormi a učebným výkonom je zjavný a nepochybný.
Treba si uvedomiť, že učenie je všeobecný pojem a tento proces prebieha u človeka v jednotlivých vývinových obdobiach rôzne a má iné individuálne zvláštnosti a charakteristiky. Podľa J. Linharta (1967) sa prejavujú v týchto smeroch: v rýchlosti učenia (tempo), v spôsoboch zapamätávania, v záujmoch a postojoch k učeniu, v spôsoboch učenia, v stratégiách pri riešení problémov, v kvalite výkonu.
Individuálne rozdiely, ktoré učiteľ zistí, môžu mať rôzne príčiny, nejde len o vyššiu, či nižšiu schopnosť učiť sa, príčinou môže byť aj nedostatok vedomostí, negatívny postoj k učeniu. Tým, ako dieťa zreje, zvyšuje sa všeobecná schopnosť učiť sa, aj špecifické predpoklady pre učenie. Aktuálne učenie je závislé na predchádzajúcom a ovplyvňuje nasledujúce učenie. Schopnosť rozlišovať, zovšeobecňovať, prevádzať klasifikačné operácie sa s vekom a pod vplyvom prostredia učením rozvíjajú. Tento vývin sa deje v zhode s vrodenými predpokladmi jedinca, ktoré určujú akého výkonu je schopný. Vek je síce premennou týchto zmien, nie je však determinantom (Lejtes, N.S., 1973). Autor pri určovaní úrovne schopnosti učiť sa vychádzal z nasledovných kritérií:

- z úrovne všeobecného intelektuálneho vývinu poznávacích procesov (myslenia, pamäti, pozornosti, predstavivosti, spôsobov riešenia problémov),
- zo zásoby vedomostí a ich utriedenia,
- z bohatstva slovnej zásoby,
- z povahy rozumových operácií,
- zo spôsobov učenia sa,
- zo schopnosti používať a zovšeobecňovať osvojené vedomosti v nových úlohách a v praktickej činnosti.

Aj na základe predchádzajúceho vymedzenia chceme bližšie poukázať na spôsoby učenia sa. V súčasnosti sa veľa diskutuje o tom, ako zlepšiť školské výkony žiakov, ako docieliť, aby sa človek nielen učil, ale aj niečo naučil. Už je všeobecne akceptované to, že spôsob, ktorým si človek vyberá alebo pristupuje k učebnej situácii, má vplyv na jeho výkon a výsledok učenia sa. Do centra pozornosti sa tak dostáva problematika štýlov ako psychologický, pedagogický, akademický konštrukt.

## 1.1 Vymedzenie pojmu učebný štýl

Učebný štýl sa prejavuje v tom, čo žiak naozaj robí pri učení, o čo sa pri učení snaží. Dá sa zisťovať a pozorovať až z činností, ktoré sa opakujú vo viacerých učebných situáciách, v rôznom obsahovom a sociálnom kontexte, v istom časovom období. Učebný štýl teda nemožno chápať len ako súbor faktorov, ktoré uľahčujú učenie, pretože u človeka sa vyskytujú aj spôsoby učenia, ktoré nemusia tento proces vždy uľahčovať.
Učebný štýl môžeme vymedziť ako súhrn, súbor postupov, ktoré učiaci sa jedinec preferuje pri učení v určitom období svojho života. Je to špecifický spôsob učenia sa, ktorý žiak používa v rozličných učebných situáciách, pričom tieto postupy nie sú stabilné a v priebehu života sa môžu meniť. Ide o postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období preferuje, svojbytné postupy vo svojej orientácii, motivácii, štruktúre, hĺbke, prepracovanosti, flexibilite (Mareš, J., 1998).
Štýl učenia je teda žiakom preferovaný spôsob, akým sa učí, akými postupmi zvláda učivo v učebných činnostiach. Existuje mnoho kritérií ako vysvetľovať a klasifikovať učebné štýly. Tieto kategórie rozlišujú medzi zmyslovým vnímaním, myslením (spôsob spracovania

informácií) a modelom osobnosti. Pri identifikovaní a klasifikácií učebných štýlov môžeme vychádzať z kombinácie troch aspektov:

1. ako človek prijíma informácie čo najjednoduchšie pomocou zmyslov,
2. ako si organizuje a spracúva informácie,
3. aké podmienky sú nevyhnutné pre organizovanie a prezentovanie informácií (emocionálne, sociálne, fyzikálne prostredie...).

Prvý aspekt sa zameriava na žiaka ako spoznáva svet okolo seba, učí sa prostredníctvom zapájania zmyslov. Každý z nás ich používa rozdielne a niektoré preferuje viac, iné menej. Zmyslové vnímanie chápeme ako biologicky podmienené reakcie na vonkajšie prostredie a týmto spôsobom si efektívne prispôsobujeme a spracúvame informácie. Je to primárny spôsob, akým prijímame informácie. Slúžia na to dotazníky diagnostikujúce učebný štýl podľa preferujúceho druhu vnímania alebo systém VARK.

Druhý aspekt poukazuje na žiaka v procese spracovania informácii, myslenia a zapamätávania. Aj v tomto procese žiak preferuje spôsob akým informáciu „uchopí“, pričom hovoríme o abstraktných konceptoch a zovšeobecňovaní alebo konkrétnych príkladoch. Následne si informácie usporadúva buď logickými, sekvenčnými spôsobmi (krok po kroku si buduje obraz) alebo celostne (najskôr sa vytvorí obraz a potom detaily). I spájanie informácii sa deje na základe preferovania aktívneho experimentovania alebo reflektívneho pozorovania. Tento aspekt sa do veľkej miery prelína s chápaním kognitívnych štýlov (uvedené nižšie).

Tretí aspekt sa zaoberá organizovaním informácii a prezentovaním nových vedomostí smerom k iným. Človek najčastejšie organizuje nové informácie holistickým spôsobom alebo detailným s analýzou. Prezentovanie je buď verbálne alebo za použitia obrazov (Petty, G., 2002).

P. B. Guild (2001) kategorizuje učebné štýly podľa oblasti pôsobenia, pričom niektoré teórie zaraďuje podľa viacerých kritérií, či pôsobia na:

1. Kogníciu - ide o spôsoby ako jedinec poznáva, prijíma informácie. Charakteristikami sú zmysly, intuícia, abstrakcia, konkrétnosť, sem zaraďuje teórie Myersovej a Briggsovej, Gregorca, Kolba, Dunna a Dunnovej, Gardnera.
2. Konceptualizáciu - ide o myslenie, proces myslenia, pamäť. Charakteristikami sú reflektujúce pozorovanie, aktívne experimentovanie, druhy inteligencií, lineárnosť, sekvenčnosť, patria sem teórie Gardnera, Gregorca, Kolba.
3. Afektivitu - vysvetľuje ju cez pocity, emocionálne reakcie, hodnoty, ako sa jedinec rozhoduje. Charakteristikami sú pocity vs. myslenie, interpersonalnosť, intrapersonálnosť, vplyv prostredia (svetlo, čas, teplota...), patria sem teórie Gardnera, Dunna a Dunnovej.

R. Riding a S. Rayner (2009) organizujú učebné štýly do troch skupín na základe podobností v psychometrickej schéme, v chápaní (konceptualizácii) pojmu učenie sa, vo vzťahu k formovaniu učebnej stratégie. Pod učebným štýlom rozumejú jedinečný súbor diferencií, ktoré zahŕňajú nielen osobné preferencie vo vyučovaní alebo formu učebnej aktivity, ale aj rozdiely v osobnostnej a intelektuálnej oblasti. Klasifikácia, ktorú autori ponúkajú, je rozdelená do skupín modelov učebných štýlov založených na:

- učebných procesoch - na skúsenostnom, empirickom učení sa,
- učebných procesoch - na študijnej orientácií,
- preferencii vyučovania,
- rozvoji kognitívnych zručností a učebných stratégiách.

Prvé tri skupiny učebných štýlov sa zaoberajú procesom učenia sa a jeho kontextom. Viac sa zameriavajú na odlišnosti v procese učenia sa ako na individuálneho učiaceho sa. Štvrtá skupina učebných štýlov berie do úvahy rozvoj jedincových kognitívnych schopností a repertoár jeho kognitívnych zručností a schopnosti učiť sa spolu s charakteristikami správania sa, čo formuje jedincov učebný profil. Autori však zdôrazňujú aj niekoľko obmedzení, ktoré prinášajú modely založené na učebných procesoch, a to hlavne z dôvodu nestálosti pojmu

učebný štýl, keďže vychádza z procesu a teda podlieha rýchlej zmene. Problém je aj pri pojmovej validite, nedostatku psychometrickej presnosti a empirických dôkazoch podporujúcich teóriu.
Do poslednej skupiny modelov sú zaraďované teórie učebných štýlov založené na spôsobe vnímania a reakcie na učebné prostredie. Keďže v našom prieskume sme použili dotazník založený na preferencii zmyslového vnímania, tak charakterizujeme jednotlivé typy bližšie. E. Jensen (2008) zdôrazňuje fakt, že až 98% informácií vstupuje do mozgu cez zmysly, predovšetkým cez vizuálne, auditívne, dotykové skúsenosti, pričom chuť a vôňa nie sú vo vyučovacom procese také bežné. Pri prijímaní informácií, poznávaní, celkovo pri učení človek teda zapája rôzne zmysly, niektoré pritom môže preferovať viac, iné menej. Podľa M. Sprengera zmyslové preferencie si vytvárame cez pozitívne skúsenosti. Každý učiaci sa používa sieť neurónov, ktoré riešia problém najjednoduchším a najrýchlejším spôsobom. Ak učiaci sa používa tieto spoje neurónov aj naďalej, tak silnejú. Jednotlivé typy definuje nasledovne:

- Auditívny žiak má rád výklad, prednášky, aby informácie nadobudli pre neho význam musí o obsahu diskutovať, hovoriť, nestačí len počúvať a robiť si poznámky. Rád diskutuje s inými, ale aj sám so sebou, ľahko si zapamätáva, môže sa vyznačovať aj hyperaktivitou alebo slabou koordináciou jemnej motoriky. Dobre sa učí pri učení iných, keď im sprostredkuje obsah.
- Vizuálny žiak potrebuje mentálny model, ktorý môže vidieť, štruktúru na vyjadrenie významu, pretože má ťažkosti porozumieť slovným inštrukciám. Môže mať problém pamätať si mená, ale pamätá si na človeku detaily. Rád číta, tak ako obrázky, grafy, tabuľky by mal používať vizuálne organizéry (napr. pojmové mapy, postery). Myšlienky si organizuje zapisovaním. Všíma si malé detaily, preferuje očný kontakt s učiteľom.
- Kinestetický žiak sa najlepšie učí prostredníctvom pohybu a manipulácie s predmetmi. Chce cítiť, hmatom, čuchom alebo i chuťou. V triede je vhodné vytvárať také učebné situácie, pri ktorých sa môže pohybovať, meniť pracovnú skupinu, vykonávať aktivity, pracovať, manuálne tvoriť, pretože dokáže prostredníctvom činnosti porozumieť obsahu a obvykle má dobré motorické schopnosti. Môže mať problémy s disciplínou, byť hyperaktívny a pôsobiť v jeho vekovej skupine nezrelo. Najlepšie sa učí cez skúsenosť (In Tileston, D. W., 2004).

Niektorí autori vymedzujú samostatne aj dotykový typ - žiak sa najlepšie učí, keď má skúsenosť s učebným materiálom. Práca na experimentoch v laboratóriách, práca a stavba modelov, dotýkanie sa a práca s materiálmi sú najúspešnejšími učebnými situáciami. Fyzické zainteresovanie spojené s aktivitami mu môže pomôcť nové informácie pochopiť.

## 1.2 Vymedzenie pojmu kognitívny štýl a diferencie v chápaní pojmov kognitívny a učebný štýl

Každý človek ako individuálna osobnosť disponuje schopnosťami, ktoré sú jemu vlastné. Proces učenia sa, prijímania nových informácií, ich spracovanie, následné pochopenie a uloženie je takisto u každého z nás odlišné. Z toho vyplýva požiadavka žiakov poznať, rozlišovať ich individuálne charakteristiky, diagnostikovať štýly, ktoré napomáhajú dosiahnuť spomenutú kompetenciu.
R. W. Gardner použil tento pojem v roku 1953 a vyjadril ním organizačnú, kontrolnú a riadiacu funkciu poznávacích procesov. Kognitívny štýl tak získava individuálny charakter u každého učiaceho sa a vyjadruje spôsob akým získavame, prijímame, spracúvame a využívame informácie. Je prevažne vrodený, mení sa pomerne ťažko a je minimálne viazaný na obsah (In Cassidy, S., 2004).

L. Curryová (1999) zdôrazňuje, že kľúčom k úspechu vo vzdelávaní je schopnosť adaptovať sa na rozličné situácie, zahrňujúc pritom aj prispôsobenie individuálneho štýlu. Autorka rozoznáva najmenej tri odlišné štýly, ktoré vo vzdelávaní zohrávajú úlohu, afektívny štýl, učebný a kognitívny. Inštrumentálnym je pri učení sa kognitívny štýl, je to vzorec vnímania, zapamätávania, myslenia a rozhodovania sa.

R. Riding chápe kognitívny štýl ako fundamentálnu zložku osobnosti, pretože má fyziologický základ a kontroluje spôsob akým človek reaguje na myšlienky a udalosti, ktoré zažíva. Kognitívny štýl je individualitou preferovaný a obvyklý prístup k organizovaniu a reprezentovaniu, vyjadrovaniu informácií, vyjadruje trvalý aspekt osobnosti. Pritom existenciu kognitívneho štýlu podporuje merateľnosťou mozgovej aktivity človeka. Kľúčové zložky kognitívneho štýlu sú formované základnými aspektmi jedinca ako afekt - prežívanie, správanie - konanie, kognícia - znalosť. Tieto základné elementy, zložky sú štruktúrované a organizované kognitívnym štýlom jednotlivca. Tento psychický proces reflektuje skutočnosť ako si následne jednotlivec buduje a zovšeobecňuje prístup k učeniu sa, ako si buduje repertoár učebných stratégií, ktoré kombinuje s kognitívnym štýlom a prispieva tak k individuálnemu učebnému štýlu (Riding, R., Wigley, S., 1997).

V problematike štýlov stále prevláda veľká terminologická neujasnenosť. J. Mareš (1998) kategorizuje autorov do skupín nasledovne:

- tí, ktorí vnímajú kognitívny a učebný štýl ako čiastočne prekrývajúce sa pojmy, ale nešpecifikujú do akej miery;
- tí, ktorí chápu tieto pojmy totožne a nerozlišujú medzi nimi, pričom učebný štýl sa viac používa v pedagogickom a praktickom kontexte, kognitívny štýl v teoretickom, akademickom kontexte;
- tí, ktorí vnímajú kognitívny štýl ako zastrešujúci, všeobecnejší a širší pojem, ktorý zahŕňa štýl učenia ako čiastkový prípad;
- tí, ktorí chápu učebný štýl ako širší pojem, ktorý prekračuje rámec poznávania, a preto kognitívny štýl predstavuje jednu zo zložiek učebného štýlu, keďže učebný štýl pojednáva nielen o kognitívnej zložke, ale aj o afektívnej.

L. Curryová (1983,1999) často používa len termín „štýl“. Štýly sú pozorovateľné prostredníctvom obsahov, schopností, osobnosti a sú merateľné z hľadiska výkonu. Štýl je spontánne demonštrovaný bez vedomého uvedomovania si alebo voľby cez široké spektrum situácií s podobnými požiadavkami, podmienkami. Kognitívny štýl chápe ako individuálny prístup k adaptácii a asimilovaniu informácií, ktorý sa prejavuje nepriamo v správaní sa človeka a učebný štýl ako individuálny rozdiel v kognícií a procese učenia sa. Autorka ako prvá začala hovoriť o tom, že štýl by mohol mať svoju štruktúru. Známy je jej „cibuľový“ model (onion model), ktorý pojednáva o niekoľkých vrstvách, pričom vonkajšia je najviac pozorovateľná a ide o učebné preferencie, učebné štýly (instructional preferences). Táto vrstva je najmenej stabilná a najviac ovplyvniteľná. Druhá úroveň zodpovedá spôsobu spracovávania informácií a priamo nezahŕňa vplyv prostredia, takže je menej ovplyvniteľná vonkajšími vplyvmi. Tretia, najhlbšia vrstva pracuje s kognitívnym štýlom (osobnostnými charakteristikami), a to ako jedinec pristupuje k adaptácii a asimilácií informácií.

Každý žiak je osobnosť s individuálnymi charakteristikami, nachádza sa na istom stupni rozvoja, jeho motivácia a prístup k učeniu sú rôzne. Na základe toho preferuje isté učebné štýly podľa vyskytujúceho sa kontextu. Na základe porovnania rozdielov v chápaní kognitívneho a učebného štýlu možno konštatovať, že v odborných kruhoch existuje veľká nejednotnosť v terminológii i rôzne pohľady na meranie či už kognitívneho alebo učebného štýlu.

## 2 VZŤAH MEDZI UČEBNÝM ŠTÝLOM A ÚSPEŠNOSŤOU ŽIAKA

Diskutovanou otázkou je vplyv štýlu na učenie sa žiaka a jeho výstupy v podobe trvalých vedomostí. Vzhľadom na to, že štýly sú merateľné z hľadiska výkonu, oblasť učebných štýlov stala predmetom nášho skúmania, ktorý tu čiastkovo prezentujeme. Hlavným cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi učebným štýlom a školskou úspešnosťou žiaka (učebným výkonom). Inými slovami, či existujú rozdiely v školskej úspešnosti žiakov vzhľadom na preferovaný učebný štýl. Na základe preštudovanej literatúry sme predpokladali, že preferencia učebného štýlu štatisticky významne ovplyvní úspešnosť žiakov (trvácnosť vedomostí) v matematike a v slovenskom jazyku.

Rozhodli sme sa pre testovanie vedomostí a zručností v dvoch profilových vyučovacích predmetoch. Žiaci jednotlivých ročníkov a škôl písali záverečný výstupný test/písomnú prácu z matematiky a slovenského jazyka na konci školského roku 2010/11 a vstupný test/písomnú prácu na začiatku školského roka 2011/12. Pri oboch výstupoch išlo o rovnaký obsah predpísaný školskými vzdelávacími programami jednotlivých škôl a učebnými osnovami pre dané ročníky.

Výskumnú vzorku tvorilo 141 respondentov, žiakov 7. a 8. ročníkov dvoch ZŠ v Nitre, vo veku od 12 do 14 rokov, ktorí absolvovali hore uvedené testy a písomné práce z oboch vyučovacích predmetov (u každého žiaka bola zaznamená úspešnosť z týchto písomných prác v %). Tieto dva údaje nám slúžili na to, aby sme dosiahli premennú, ktorú nazývame zmena úspešnosti (rozdiel vo výkone medzi vstupnou a výstupnou písomnou prácou).

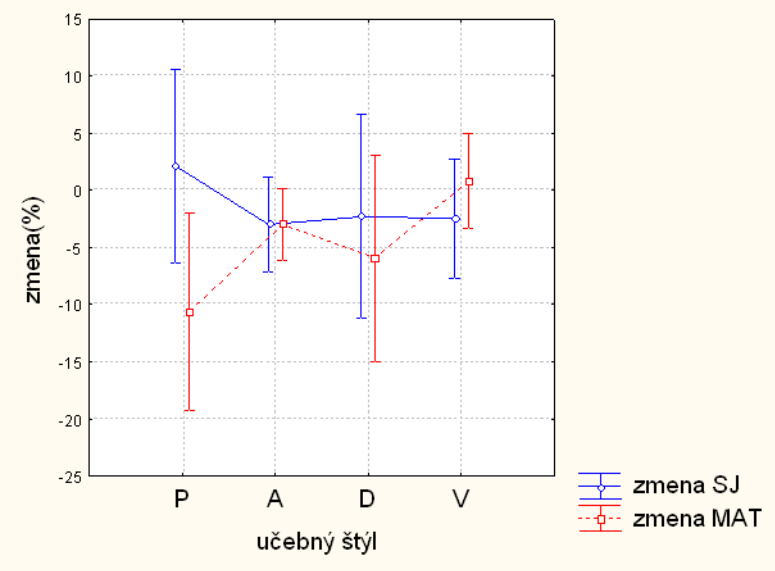
Vo výskumnej vzorke sme identifikovali učebné štýly žiakov. Zvolili sme si dotazník, ktorý vymedzuje jednotlivé učebné štýly na základe preferovaného spôsobu vnímania, išlo o dotazník autorky J. Reidovej (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire, 1984). Podľa bodovej hodnoty je možné určiť, či ide u žiaka o hlavný preferovaný učebný štýl, menej preferovaný až po nevýznamný. V dotazníku sú rozlíšené nasledovné typy: vizuálny (V), auditívny (A), dotykový (D), pohybový (P). Dotazník so spôsobom administrovania je dostupný na webovej stránke http://lookingahead.heinle.com/filing/R-styles.htm#explanation

Tabuľka Popisné štatistiky zmena SJ a zmena MAT pre každú úroveň faktorov

| | | | **zmena SJ** | | | | **zmena MAT** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Faktor | Úroveň | N | priemer | sm. odch. | -95% | 95% | priemer | sm. odch. | -95% | 95% |
| Pohlavie | M | 64 | -2,43 | 16,41 | -6,64 | 1,77 | -4,34 | 15,33 | -8,27 | -0,42 |
| Pohlavie | Ž | 77 | -2,19 | 17,14 | -6,00 | 1,63 | -1,69 | 12,77 | -4,53 | 1,15 |
| Ročník | 7 | 70 | 4,28 | 11,80 | 1,47 | 7,10 | -1,29 | 11,95 | -4,14 | 1,56 |
| Ročník | 8 | 71 | -8,78 | 18,42 | -13,14 | -4,42 | -4,37 | 15,60 | -8,06 | -0,67 |
| Škola | Pribina | 93 | 0,85 | 9,36 | -1,08 | 2,78 | -1,67 | 12,45 | -4,23 | 0,90 |
| Škola | Svätopluk | 48 | -8,39 | 24,67 | -15,55 | -1,22 | -5,11 | 16,36 | -9,87 | -0,36 |
| učebný štýl | P | 13 | 2,12 | 14,09 | -6,40 | 10,63 | -10,57 | 14,29 | -19,21 | -1,93 |
| učebný štýl | A | 70 | -3,02 | 17,44 | -7,18 | 1,14 | -3,00 | 13,19 | -6,14 | 0,15 |
| učebný štýl | D | 15 | -2,27 | 16,09 | -11,18 | 6,64 | -5,93 | 16,33 | -14,98 | 3,11 |
| učebný štýl | V | 43 | -2,46 | 16,97 | -7,68 | 2,76 | 0,83 | 13,40 | -3,30 | 4,95 |
| štýl práce | skupinové | 73 | -2,07 | 16,61 | -5,94 | 1,81 | -3,66 | 15,26 | -7,22 | -0,10 |
| štýl práce | individuálne | 59 | -1,90 | 16,54 | -6,21 | 2,41 | -2,53 | 12,83 | -5,87 | 0,81 |
| štýl práce | bez prefer. | 9 | -6,72 | 20,76 | -22,68 | 9,24 | 1,78 | 9,20 | -5,30 | 8,85 |

(N – počet žiakov v danej úrovni faktora, priemer – aritmetický priemer zmeny úspešnosti v percentách, sm. odch. – smerodajná odchýlka, -95% - ľavý koncový bod 95 percentného intervalu spoľahlivosti pre strednú hodnotu zmena úspešnosti, 95% - pravý koncový bod 95 percentného intervalu spoľahlivosti pre strednú hodnotu zmena úspešnosti)

V tabuľke nás zaujímajú len zvýraznené hodnoty. Tu sme zistili, že zmena úspešnosti v SJ bola u chlapcov (-2,43%) aj dievčat (-2,19%) približne rovnaká a to smerom k zhoršeniu. V matematike bola táto zmena u chlapcov (4,34%) pozitívna, prišlo k zlepšeniu a u dievčat (-1,69%) k zhoršeniu výkonu. V oboch prípadoch je variabilita tejto zmeny (porovnanie smerodajných odchýlok) približne rovnaká.
Z učebných štýlov vo výberovom súbore prevažoval auditívny (70 žiakov) a vizuálny štýl (43 žiakov). V rámci učebných štýlov došlo v predmete slovenský jazyk k zlepšeniu u žiakov s pohybovým učebným štýlom (2,12%), u ostatných došlo k zhoršeniu (dotykový -2,27%, vizuálny -2,46% a auditívny -3,02%). V predmete matematika došlo k zlepšeniu u žiakov s vizuálnym učebným štýlom (0,83%) a k zhoršeniu u žiakov s auditívnym (-3,00%), dotykovým (-5,93%) a pohybovým (-10,57%) učebným štýlom. V oboch predmetoch bola variabilita zmeny úspešnosti približne rovnaká.
Následne sme testovali náš predpoklad, že preferencia učebného štýlu štatisticky významne ovplyvní úspešnosť žiakov (trvácnosť vedomostí) v matematike a v slovenskom jazyku. Vplyv faktora učebný štýl sa v oboch predmetoch ukázal ako štatisticky nevýznamný (pre zmena SJ je p = 0,310, pre zmena MAT je p = 0,137). Medzi úrovňami faktora učebný štýl sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel v trvácnosti vedomostí žiakov v matematike ani v slovenskom jazyku. Jediným zaujímavým zistením boli hodnoty pohybového učebného štýlu v SJ (2,12%) a v Mat (-10,57%) z čoho vyplýva, že tento učebný štýl prináša dobrú trvácnosť vedomostí v slovenskom jazyku, humanitnom predmete a naopak slabú trvácnosť v matematike, prírodovednom predmete. U žiadneho ďalšieho štýlu nebol tento rozdiel taký výrazný. To znamená, že štýl významne neovplyvňuje trvácnosť vedomostí.




Interakčný graf 1 Faktor učebný štýl

Z grafu 1 vidieť, že auditívny, dotykový a vizuálny štýl majú približne rovnakú hodnotu k zmene SJ, zároveň z toho vyplýva, že v slovenskom jazyku najlepšie výsledky dosiahli žiaci preferujúci pohybový učebný štýl. V matematike sú získané hodnoty viac rozptýlene, ale najlepšie výsledky dosiahli žiaci preferujúci vizuálny učebný štýl a najhoršie žiaci s pohybovým učebným štýlom.
Pre porovnanie trvácnosti vedomostí v slovenskom jazyku a matematike sme zaviedli novú premennú, ktorú definujeme ako rozdiel zmeny úspešnosti v slovenskom jazyku a zmeny úspešnosti v matematike. Kladné hodnoty tejto premennej naznačujú vyššiu trvácnosť vedomostí v slovenskom jazyku a záporné hodnoty väčšiu trvácnosť vedomostí v matematike.

Interakčný graf 2 Rozdiel zmeny úspešnosti pre faktor učebný štýl

Jednofaktorovou analýzou rozptylu sme zistili, že faktor učebný štýl je štatisticky významný ($p = 0,022$), čo znamená že existuje aspoň jedna dvojica úrovní tohto faktora, ktorá sa vzhľadom na zavedenú premennú líši. Fisherovym testom sme zistili, že štatisticky významný rozdiel trvácnosti vedomostí zo slovenského jazyka a matematiky je medzi žiakmi s pohybovým učebným štýlom (12,63%) a žiakmi s auditívnym učebným štýlom (-0,02%), kde bola dosiahnutá p hodnota 0,011 a medzi žiakmi s pohybovým a vizuálnym učebným štýlom (-3,28%), kde bola dosiahnutá p hodnota 0,002.

Keďže tu navzájom porovnávame dvojice učebných štýlov, kde sú štatisticky významné rozdiely, z výsledkov môžeme vyvodiť záver, že trvácnosť vedomostí v oboch predmetoch je u pohybového učebného štýlu vyššia ako u auditívneho učebného štýlu a takisto je to v prospech pohybového štýlu aj v porovnaní s vizuálnym učebným štýlom. Z grafu 2 ďalej vidieť, že pohybový a dotykový typ majú trvácnejšie výsledky v SJ a vizuálny v matematike (i keď štatisticky nie významne). Pri auditívnom učebnom štýle (-0,02%) nie je rozdiel v trvácnosti vedomostí v predmetoch.

Vzhľadom na naše výstupy, chceme poukázať na zistenia S. Markhama (2004), ktorý vo svojej štúdii o meraní učebných štýlov poskytuje pomerne skeptický pohľad na uznávané dotazníky. Vychádza z tvrdení, že žiadny z renomovaných dotazníkov, ktoré podrobili psychometrickým meraniam, nemali požadovanú validitu a reliabilitu. Po evaluácií ich označil za minimálne potvrdzujúce vzťah medzi učebnými štýlmi a vzdelávacími výstupmi. Predpokladáme, že prvotné štatisticky nevýznamné hodnoty medzi učebným štýlom a úspešnosťou žiakov sú spôsobené aj voľbou výskumného nástroja.

# ZÁVER

Poukázali sme na oblasť teórie štýlov, kde vidieť veľkú terminologickú neujasnenosť pojmov, ale i napriek tomu má zmysel zamýšľať sa nad spôsobmi (štýlmi), akými sa žiaci učia, diagnostikovať ich a implementovať do vyučovania s cieľom podporiť žiakovo učenie sa (ktoré prebieha v mysli a nemožno ho vidieť) a dosiahnuť lepšie učebné výkony (ktoré sú vonkajším prejavom procesu učenia sa). Učebný štýl sa stáva činiteľom, ktorý ak rešpektujeme, môže výrazne ovplyvniť školský výkon, čo vedie aj k vyššej efektivite a skvalitňovaniu edukačného procesu.

**Použitá literatúra**


1. CASSIDY, S. Learning Styles: an Overview of Theories, Models, and Measures. In Educational psychology, 2004, vol. 24, No. 4., p. 419 – 441.
2. CURRY, L. Cognitive and Learning Styles in Medical Education. Academic Medicine, 1999, vol. 74, No. 4/April
3. CURRY, L. An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. Canada, Montreal, American Educational Research Associaton, 1983. Dostupné:http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/f0/66.pdf
4. DRAPELA, V. J. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portal, 2003. 175s. ISBN 80-7178-766-3.
5. GAGNÉ, R.M. Podmínky učení. Praha: SPN, 1975. 287s.
6. GROFČÍKOVÁ, S. Problematika učebných štýlov žiakov. In HATÁR, C. a kol. Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky. Nitra: PF UKF, 2011. s. 98 – 127. ISBN 978-80-8094-857-3.
7. GUILD, P. B. Diversity, Learning Style and Culture. 2001. Dostupné: http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm
8. HELUS, Z. Díte v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
9. JENSEN, E. Brain Based Learning. California: Corwin Press,2008. ISBN 978-1-4129-5418-1.
10. KOMINAREC, I., ŠUŤÁKOVÁ, V., DARGOVÁ, J. Základy pedagogiky. Vybrané pedagogické problémy. Prešov: FHPV PU, 200. 138 s. ISBN 80-888885-83-3.
11. LEJTES, N.S. Rozumové schopnosti a vek. Bratislava: SPN, 1973. 228s.
12. LINHART, J. Psychologie učení. Praha: SPN, 1967. 392s.
13. MAREŠ, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
14. MARKHAM, S. Learning Styles Measurement: a Cause for Concern. 2004. Dostupné:http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1540.pdf
15. PETTY, G. 25 Ways for Teaching Without Talking. 2005. Dostupné: http://www.geoffpetty.com/activelearning.html
16. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
17. RIDING, R., WIGLEY, S. 1997. The Relationship Between Cognitive Style and Personality in Further Education Students. 1997, vol. 23, No. 3, p. 379-389. Elsevier Science Ltd.
18. RIDING, R., RAYNER, S. Cognitive Styles and Learning Strategies. London: David Fulton Publish, 2009. 217 s. ISBN 1-85346-480-5.
19. TILESTON, D. W. What Every Teacher Should Know About Learning. Memory, and the Brain. California: Corwin Press, 2004. 86 s. ISBN 978-0-7619-3119-5.


**Kontaktné údaje**


PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská Republika
email: sgrofcikova@ukf.sk

# DIVERSITY IN PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AIMED ON CHOSEN DIAGNOSTIC APPROACHES

*Michal Sedláček, Denisa Gunišová, Ľubomíra Brajerová, Miroslav Tvrdík*

**Abstract**

Diagnosing is undoubtedly one of the most important learning processes. Since students come to school with various images, from different social background, we offer a view on diagnostic methods teacher can use in practice. From the point of diagnostic we are working out factors which enter into educational process and significantly influence the successfulness of pupils` process of education. This article focuses on chosen methods of pedagogical diagnostics, which investigate social and emotional background and cognitive child development. Within social development the article deals with social relationships in class, their measurements and evaluation. The article analyzes emotional background of pupil by describing diversity of methods serving for its diagnosing. Last but not least, the article deals with child preconception and its particularities. The article tries to catch and describe the widest possible part of diversity in pedagogical diagnostics.

**Key words***: Pedagogical diagnostics. Diversity of diagnostic methods. Approaches of diagnostics.*

## 1 INTRODUCTION

Present school system is constantly raising demands on increasing quality and effectiveness of education. To determine the level of quality of education assessment through educational evaluation is required. Since the term evaluation is taken from English speaking countries, we can find it in Slovak literature.

In natural sciences the term *diagnostics* is mainly associated with determining the condition of some object or device. In health service the similar term *diagnosis* is used, which expresses the certification of patient`s state of health. In pedagogy the term pedagogic diagnostics is used.

According to P. Gavora (1999), pedagogical diagnosing comprises assessment, identification, characterization and evaluation of pupil`s level of development as a result of educational activity. Generally, by mutual signs we can define terms like diagnostics and pedagogical diagnostics as determination of current state or evaluation of level.

Some professionals from pedagogy understand two meanings of pedagogical diagnostics. For instance, according to P. Kompolt (1992), these are following:

- Individual scientific discipline,
- Teacher is getting to know pupil during the educational process.

Pedagogical diagnosing is not just assessment, identification, characterization and evaluation of pupil`s level of development as a result of educational activity. It is also characterization and evaluation of teacher`s level of competences, since he is significant factor in educational process. Besides the teacher and the pupil, the pedagogical diagnostics specializes also in

family background, school and after-school background and many other factors of educational reality. Educational diagnosing probes how educatee, educationalist and educational reality are at present and if the state determined is in accord with the aim given.

The object of pedagogical diagnostics is:

- A pupil in pedagogical situation in interaction with educational factor,
- A group of pupils (e.g. class, educational unit, hobby group),
- Educational institutions,
- Teacher`s own pedagogical activity, mainly its effectiveness on pupil`s development of personality (Višňovský, Ľ., Kačáni, V., 2001).

In pedagogical diagnostics, as well as in pedagogy itself and in other sciences, there is a large number of views on the educational process. Measurement and evaluation of quality of educational process and the quality of pupils` work during school education can be carried on in various phases of pupils` education. P. Gavora elaborated some of such divisions in his writings. He divided pupil diagnosing according to phases into:

- Introductory diagnosing – during the first weeks a teacher creates an idea of knowledge, skills and competence of pupil and of the level of class as a whole.
- Continuous diagnosing (formative diagnostics) – teacher chooses other forms and methods of work with class or with curriculum, based on the knowledge of curriculum, methodology, and pupils. Formative diagnostics is the feedback for teacher.
- Final diagnosing (summating) – its purpose is to diagnose a student for a certain period, usually six months or one year. It implies a summary of what the student learned during the monitoring period.

Besides the these chosen division of diagnosing, elaborated by Professor P. Gavora, during the educational process several other types of diagnosis occur. As an example we show possibilities of diagnosing of cognitive and affective qualities of pupil, diagnosing family background, child preconceptions, literacy of pupils and verifying the knowledge by written and verbal form, and many others.

In diagnosing of affective qualities we talk about diagnosing approaches, interests, motivation, preferences, confidence, and others. Affective human qualities are not congenital, a person gains them based on experience. Evaluation of affective component of a pupil's personality is more difficult than the evaluation of the cognitive one. For the evaluation of affective components of a pupil's personality we mostly use methods of observation, interview and assessment of pupil`s products. In some cases, it is possible to use the method of questionnaire. A typical example is sociometrical rating questionnaire used to diagnose relationships between pupils. The most commonly observed factors in diagnosing relations in class are:

- Class climate – it is a long-lasting phenomenon, typical for the certain class. It is created in the course of whole school year, possibly more years and changes slowly.
- Class atmosphere – expresses a short-term situation in class or current situation. It is changing permanently.
- Didactic background – exceeds social-psychological aspect, refers also to physical background of class and school.

## 1.1 Diagnosing of children preconceptions

In educational process it is necessary for a teacher to focus, recognize a identify preconceptions of his pupils. On this basis, the teacher can set up and lead the educational process the way he wants.

Terminological definition of the term child conception or preconception is very ambiguous. P. Doulik (2005) defines 28 different terms representing the phenomenon of child conception. In Czech and Slovak literature we can see terms like preconception or child interpretation, child naive theories. B. Pupala (2001), J. Škoda and P. Doulik (2006, 2011), J. Čap (2001), J. Mareš (2001) and others work with these terms.

In their latest study, J. Škoda and P. Doulik (2011) elaborated following methods for the research of child conceptions. Here we can include phenomenographic interview, which determines how a pupil gain experience, how he creates the content of terms and how he understands the world around him.

Another method is phenomenographic analysis of a text and drawing of a child. It is used mostly with the previous method. The child drawing analysis is used more for smaller children and it is recommended for children with dysgraphia.

One of the other methods is clinical interview, which enables to examine more closely the strategies of pupil thinking and their approaches to solution of problems, usually within experimental tasks. Last but not least there are questionnaire and didactic tests.

J. Mareš (2001) subsequently elaborated also the other methods of children conceptions. According to him, with younger pupils it is advantageous to use the child drawing, methods of dramatic education and method of role-play. Another diagnostic method is the interview with an individual or a group, which may take form of free talking with students. This method is suitable for work with small group of pupils. At present, projective methods are rising. A student in his answers reflects his opinions, beliefs and attitudes.

J. Škoda (2011) elaborates in the following points the main contribution of child conception diagnostics:

- Cognition of child conception of different phenomenon would enable teacher to clearly define basic terms from the individual thematic units of curriculum,
- Cognition of child conception would mainly support the trend of the individual approach to pupils, which enable teacher to more effectively dialyze curriculum and create preparations,
- Broaden research could contribute to creation of a certain prevailing “standard conception” and authors of textbooks could work with results found. These textbooks would be more attractive for pupils and would affect change and development of child conception where it was needed most,
- Knowledge of child conception should help teacher in constructing curriculum of their subject, with respect to the particularities of pupils and requirements of school.

The mentioned author by these points outlines the improvement of everyday work of teacher and professionals from pedagogic research.

The method of mental maps is significant diagnostic and autodiagnostic method, used for example by P. Doulik (2006). This method enables to catch not only how pupil knows the term but also how he can categorize it into a system and interaction with other terms.

The most suitable is, when a pupil creates an own conceptual map. The advantage of conceptual map is that it enables a pupil or student to know his own interception and cognitive organization of relevant topic. At the same time it offers him to see his own progress in learning. It is also a diagnostic tool for identification the level on which a pupil accepted new elements of learning.

## 1.2 Family background diagnosing

We have to diagnose family background of a pupil for a need of optimization of educational process in school or for discoveries of serious deficits in pupil`s school work. The family background in which a child grows up and can answer many key questions relating to the behavior of a child in school. It is good to know signs of upbringing in family in diagnosing the family background.

Most frequently describing signs of family upbringing:

- Emotional,
- Unintentional and spontaneous,
- Considerable individual approach,
- Creates safe background for a pupil, feeling of confidence and love,
- Long-lasting impact of parents on a child, of a child on parents and interaction of siblings.

In diagnosing a family, the most frequently used methods are: questionnaire, interview with parents and a pupil, visit in a family, with smaller children the projective methods are suitable (most often a drawing or essays). With these diagnosing methods we can discover basic facts about a family, material conditions, daily routine of a pupil, relationships in the family (child – part, sibling/s – child), styles of upbringing in the family, etc.

# 2 CHOSEN DIAGNOSTIC APPROACHES

Basically, we distinguish two approaches to pedagogical diagnostics:

*Edumetric* – aimed on precise, exact assessment. It uses strict scientific methods and it works with numeric, quantitative data. It subsequently analyzes and interprets these numeric values. A typical example is the questionnaire method.

*Casuistic* – the name is derived from the term case. Diagnosed subject is considered to be the individual case. Attention is paid individually to each subject. It does not work with numbers but with qualitative indicators. Typical is the method of observing or interview.

**Pedagogic-psychological diagnostics and measurement of social relationships**

According to V. Hrabal sr. and V. Hrabal Jr. (2002), pedagogical-psychological diagnostics is a result of the application of psychological diagnostics in pedagogical area. These authors defined specific characteristics of the pedagogical-psychological diagnostics:

- The central subject is a pupil – we speak about an individual who is in certain educational reality with various determinative factors. Besides the pupil, the subject can also be an educational group, educational institution or teachers.
- Subject performing the pedagogical psychological diagnostics is not a teacher or school psychologist. From the group of teachers, most frequently class masters or educational advisor are in a role of diagnostician.
- The aim is most often defined as the optimization of individual`s development or development of a class.
- Pedagogical diagnostics from theoretical point of view cannot come out of general model of an individual or a group of pupils.

One of the areas of concern according to mentioned specifications is the diagnosis of social relationships in the class. One of standardized diagnostic tools is socio-metrical rating questionnaire or SO-RA-D (sociometrický dotazník) (T118A). The author of socio-metrical rating questionnaire is Czech pedagogical psychologist V. Hrabal (Hrabal, 1998). SO-RA-D is designed for pupils from the six grade of primary school up to the second and fourth grade of secondary school. Socio-metrical rating questionnaire is based on the Likert scales. Likert scale consists of several degrees (usually 5), which express the level of any statement. Another part of SO-RA-D is verbal evaluation in which the evaluating pupil will reevaluate on paper, why he numerically evaluated the classmates the way he did. Verbal evaluation can be used as well as the control mechanism to find out if that pupil did not evaluate randomly by giving values (from 1 to 5) and at the same time, the evaluation can more precisely specify individuals of a class. SO-RA-D can diagnose and describe informal relationships in a group. Besides informal relationships this test can score also diagnoses of the individuals participating. It unites scales in a combination with sociometrics. The test is based on mutual evaluation of all pupils in the area of impact and popularity in classroom. It diagnoses pupils in two levels. First is the level of individuals, the second one is the level of group (class).

*The level of individuals*

There are three basic indexes of the individual in group as a result of evaluation at the level of the individual:

- Impact – social status of a pupil in a class.
- Popularity – emotional position of a pupil in a group or classroom.
- Affection – the perception of the individual by himself as well as from classmates` side.

*The level of group:*

- Class index of affection shows the class climate, its suitability and satisfaction of pupils in a class (group).
- Class index of impact shows the cohesion of a class (group).

SORAD can be used primarily in consulting practice for the group evaluation (e.g. school class) as well as evaluation of position of an individual in a group. Can be also used to solve various problems of children, such as behavior, etc. (Gavora. P. et al. 2010).

## CONCLUSION

Educator and his task as a professional, diagnostician and facilitator is extremely important. We do agree with the opinion of V. Kurincová (2009), who states that the understanding of diversity is essential to promote the concept of equality in the school background and the philosophy of creating the conditions for fulfilling the individual pupils` needs. The teacher encounters in his work with diversity in different terms and he must be able to react to various situations, arising from his professional competencies. To react adequately and to choose right diagnostic procedure in educational process is not conditioned only by education but also by experience, personal interest and general coping with the profession of pedagogue.

### Použitá literatura


1. ČÁP, J., - MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
2. GAVORA, P. 1992. *Naivné teorie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. In Pedagogika 42, č. 1, s. 95 – 102.
3. Gavora, P., 1999. *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7096-335-1
4. GAVORA, P. et al.. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. [cit. 2012-6-6]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978–80–223–2951–4.
5. HRABAL, V., 1979. *SO-RA-D: sociometricko-ratingový dotazník: Príručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava. 1979.
6. HRABAL, V., 2002. *Diagnostika – Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 199s. ISBN 80-246-0319-5
7. VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. et al.. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, ISBN 80-89018-25-4.
8. KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B., 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
9. KOMPOLT, P., 1992. *Pedagogická diagnostika. Vybrané problémy.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1992. ISBN 80-223-0449-2
10. ŠKODA, J. – DOULÍK, P. 2006. *Výzkum dětských pojetí vybraných přírodovědných fenoménu z učiva fyziky a chemie na základní škole*. In Pedagogika, roč. LVI, č. 3, ISSN 0031-3815.
11. ŠKODA, J. – DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika.* Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.



### Výzkumný záměr, projekt

This article is the solution of grant task VEGA1/0184/11 Diversity of School Population as the Object of Pedagogy and the Base of Innovations in the Present School.

**Kontaktní údaje**
Mgr. Michal Sedláček
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: +421376408222
email: michal.sedlacek@ukf.sk

# POSSIBILITIES OF TEAM TEACHING IN ECONOMIC EDUCATION

*Ľudmila Velichová, Darina Orbánová*

**Abstract**

Teamwork is prevalent in business, industry and administration and is becoming common in classes. Team Teaching uses the principles and advantages of teamwork in relation of teaching team and students. Team Teaching is not only an alternative teaching approach, but an effective method of simulating real life conditions, full of conflicting demands and competing values, in the classroom. In this paper we attempt to assess advantages and disadvantages of Team Teaching and offer some examples of successful implementation of this approach in teaching of economic subjects.

***Key words:*** *Team Teaching, economic subjects, training firm, models of Team Teaching, experiences with implementation*

## 1 THEORETICAL ASPECTS OF TEAM TEACHING

Team teaching is a strategy that many see as new and experimental and does not so far belong in Slovak secondary and higher education to often used and developed teaching approaches. Team Teaching can be defined, according to K.Goetz [2000, p. 2], as "a group of two or more teachers working together to plan, conduct and evaluate the learning activities for the same group of learners." I. Shafer [2001, p. 1] defines this term following: "Two or more instructors are involved in the same course". This definition is very general and is used for collaborative teaching (co-teaching), a broader category, as well. Experts describe from four to six common types of co-teaching, one of them is Team Teaching. This subcategory is defined by S. Quinn and S. Kanter [1984] as "simply team work between two qualified instructors who, together, make presentations to an audience." Teachers or instructors building a team may come from closely allied disciplines, or they may derive from different interdisciplinary interconnected fields. J. Skalková [2007, p.79] describes Team Teaching as a collaboration of teachers (e.g. teacher of theoretical subjects and master of vocational education, teachers of physics and chemistry) and as approach, which supports the interdisciplinary relations and contributes to the synthesis of cognition.

We can take in consideration three basic patterns of Team Teaching. In Category A the teachers, working together in team, share the responsibility for setting goals for a course, designing a syllabus, preparing lesson plans, teaching students and evaluating their results. They are in interaction with students; they discuss with them various topics from different points of view. Their specialization enables them to make their presentation more complex and attractive. They are teaching the same students at the same time within the same classroom. For Traditional Team Teaching is shared delivery of instruction typical, so in this case the teachers actively share the instruction of content and skills to all students, one may present new material to the students, while the other is setting up some important points drawing a concept or mind map and interjecting his own points.

In the category B is the responsibility for curriculum and grading shared as well, the team members work together, but they do not necessarily teach at the same time or the same group of students. They can share ideas and/or common resources, but function independently. They share planning, but each of them teaches his specialized skills area, or is applying different

frame of reference. Other members of the team not presenting the content participate in discussion and monitor student understanding, activity and behaviour. In the category C is a person of coordinator involved in Team Teaching. This individual plans the instructions and designs the program for the entire team and is responsible for the curriculum and grading. This pattern is missing the shared responsibility and the structure of category A and B and does not take the full advantage of the team concept.

## 2 ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF TEAM TEACHINGg

In comparison with a conventional model of teaching, has Team Teaching a multitude of benefits and drawbacks for both, the teachers and the students. Working as a part of a team has a lot of advantages, which represent the positive consequences of team principles:

- team knows more
- team has a synergic effect
- team incites, develops and cultivates
- team teaches respect to the others
- team gives to its members some kind of credit

These overall team benefits are transformed in the environment of Team Teaching to a synergy of knowledge, skills and experiences of the teachers, taking part in Team Teaching. They have common goals, so they can inspire, support and motivate each other. They make use of different styles of planning, organization and class presentation. This gives them an opportunity to enhance their own teaching methods, allows them to develop new teaching approaches. Every participating teacher may emphasize different point of view on the issue, thereby interest and attention of the students increases. Team members complement each other.

Teaching team provides students with essential models of team behaviour, teaching them principles of mutual respect and esteem. Students can benefit from seeing their teachers collaborate and cooperate on a goal, which is not possible in single-teacher classroom. In such environment students realize that important issues are complex and often raise a number of contradictory interpretations. Students should also come to conclusion that learning is sometimes of paradoxical nature. Expert opinion is not limited to the boundaries of their academic competence. Even if interdisciplinary boundaries are temporarily removed, students will return to them in the upper grades, when it will be closer to their specialization. Students learn to accept more than one opinion and to act more cooperatively with others. Team Teaching gives students the chance to develop independent critical thinking, as they learn to choose from alternatives in appropriate way. Plurality of opinions helps students to understand that absolute certainty and ultimate truth does not exist.

The successful teaching team does not bring only the expected measurable effects of pedagogical activity, but can also receive recognition from the school management, students, and last but not least from student parents. Another benefit of team teaching is that cooperation with one or more colleagues enables teachers to overcome the isolation inherent in teaching. By working together, team teachers can discuss not only professional issues and improve their solutions, but issues relating to students, like their expectations and motivation.

Just as we have indicated general positives of the team, which are reflected in Team Teaching, we can mention some of the general negatives. These include: risk of conflicts between teachers, who are involved in Team Teaching; risk of suppressing the individuality of team members, additional time needed for preparation of Team Teaching not only for individual

lessons, but also for the whole concept. This requires awareness of constant information exchange not only previous to the start of Team Teaching program, but also during the whole program. Compared to traditional way of teaching, Team Teaching presentation requires thorough preparation in advance, to make the presentation output clear and without leaving any essential points disregarded. It is also important to learn, how to share giving instructions and discussion, to master cooperative and time management skills. Necessity of common goal may in individual cases arise as counterproductive.

Not all teachers are eligible for team teaching, as not all of them are able to conform to the rules of Team Teaching. Because of input from several team members, there may be too much material and too many activities in a course. This danger is considerably bigger among teachers with no Team Teaching experience. Team Teaching requires in comparison to traditional teaching much more introspection, teamwork and planning. In our opinion, the most of interpersonal difficulties are caused by insufficient planning and lack of coordination.

Team teachers are always confronted with fact, that they are being compared by students, who generally do not have the competence to evaluate the opinions of the teachers. They look at them, as if they were two rival "actors". This raises a risk of greater popularity or unpopularity of one of them. Some students are not satisfied with Team Teaching; they are too much accustomed to a single teacher teaching method, and they do not like changes and new methods. They may be surprised, even upset or frustrated by unusual atmosphere in the classroom, where Team Teaching takes place. On the other hand, it may happen indeed that one teacher is more responsible and demanding. Again, this can be a source of frustration and dissatisfaction of the second teacher's pedagogical performance. Any success as well as any failure is carried altogether by team members, which can once more lead to conflicts. Team teaching is very sensitive to the permanent communication of team members, with the school management, classroom teachers and with parents. Even communicating outside the classroom needs to be coordinated.

# 3 IMPLEMENTATION OF TEAM TEACHING

According to K. Goetz these "key elements appear to be necessary for a successful team teaching program:

1. compatibility of team members,
2. shared commitment to team teaching and ongoing communication,
3. a keen interest in connecting the content or curriculum to real life,
4. a strong desire to ignite students´ thirst for knowledge." [2000, p.10 – 12].

These are very important points not only in the period the program is running, but during the project preparation and prior to implementation, too.

Decision-making process at the level of school management is an important part of the implementation of Team Teaching. Firstly, it is essential to make a decision on the issue, what subjects should be Team Teaching applied for and determine the staff composition including salaries. This is followed by defining the roles of team members, adaptation, curriculum, teaching goal setting, sharing of time and of teaching materials and adjusting the teaching schedule.

Decision on classroom size, material facilities, time management, and training management are also a part of the team teaching management. Not less necessary is to negotiate practical issues such as sharing of workspace, textbooks and teaching aid; and even the selection of suitable teaching methods is very important.

In Team Teaching is the preference given to discussion methods (e.g. Socratic dialogue, Brainstorming, etc.). This approach is based on the premise that education should provide us with methods of approach, not definitive solutions. For that reason a frequent use of problem solving teaching is very important. Significant role in team teaching is played by modern information and communication technologies, which are used by the members of the team, so they can gain more time for the application of activating teaching methods.

As a potential barrier we can mention personal concerns, expressed by the teachers during the implementation period of team teaching. They expect that not all team members will contribute equally, what can cause personality conflicts. Some teachers prefer working alone and do not understand how to share the team work; some of them are afraid, that team meetings will be only a waste of time and are in doubt whether this teaching method will be worthwhile.

# 4 EXPERIENCES WITH IMPLEMENTATION OF TEAM TEACHING IN TEACHING OF ECONOMIC SUBJECTS

The first experiences with implementation of Team Teaching in Slovakia we have gained in the secondary school (Business Academy) environment by teaching the subject: Training Firm, where we have been experimentally verifying the participation of foreign language teachers (English and German) as members of teaching team for teaching Training Firm. We used pattern B, which permits team member's involvement also in another teaching unit, preferably in a part of the teaching block. The subject was taught in a block of four lessons. Foreign language teachers have been training students in international trade topics, focusing on improving their foreign language skills and competences, preparing them for high-quality processing of various marketing outcomes in foreign languages and in particular preparing them for direct communication with business partners during school lessons and at International Training Firms Fair. This model has met with a positive response among students as well as parents. It brought positive transfer to the teaching of general language lessons and on the other hand it had created more space for language teachers to apply their skills in teaching professional terminology and correspondence.

Currently, we apply the Team Teaching at the University of Economics in Bratislava in the subject Training Firm with the team of two teachers and in teaching the subject Creation of Scientific Papers, there is a team of seven teachers. In Training Firm we use pattern B, i.e. teachers take turns throughout the semester. The only exception is the end of the semester, when students defend their business projects before two members of the team. In the subject Creation of Scientific Papers we apply pattern C. The coordinator in the role of professional sponsor is a member of the team, evaluating the outcomes of the students. Every of these two teaching teams has worked together to develop a plan of seminars in terms of content, goals, schedule and methodology of teaching. Team members have cooperated on several scientific projects together; they know each other's teaching styles and are motivated to improve the quality of their own teaching. They regularly inform each other about partial results, feedback from the students and they are constantly trying to find the way how to improve the motivation of students. Teaching in these courses is evaluated by the relevant faculty management and by the students. The responses and our experiences are so far positive.

We feel that Team Teaching is more than an alternative approach, because it leads to a new kind of relationships between teachers and their students.

## References


1. DAVIS, J. R. *Interdisciplinary Courses and Team Teaching. New Arrangements for Learning.* Phoenix, Anz.: American Councl on Education and the Oryx Press, 1995, 271 p. ISBN 0897748875.
2. GOETZ, K. *Perspectives on Team Teaching* [online], 2000, http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html.
3. ORBÁNOVÁ, D. *Aktivizujúce vyučovacie metódy v ekonomickom vzdelávaní.* Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2008. 105 p. ISBN 978-80-225-2535-0.
4. QUINN, S.– KANTER,S. *Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue* (JC 850 005) Paper in an abstract: Innovation abstracts,1984, (Eric Document Reproductive service No. ED 251 159).
5. SHAFER, I. *Team Teaching: Education for the Future.* [on line], 2000, http://www.usao.edu/~tacshateri/teamteaching.htm.
6. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007, 322 p. ISBN 8024718217.
7. VELICHOVÁ, Ľ. *Didaktika cvičnej firmy – teória a prax.* Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2010. 189 p. ISBN 978-80-225-3055-2.
8. VELICHOVÁ, Ľ. *Nové trendy v cvičnej firme.* Bratislava: Vyd. EKONÓM, 2008, 60 p. ISBN 978-80-225-2592-3.


## Research Project


The paper created as a part of the Research Project N.: G002 EU-4/2012 “Innovation of curriculum and methods of Teaching Programmes at secondary schools”.


## Contact Details


Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of National Economy
Department of pedagogy
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava
Slovak Republik
Tel: +421/2/67291408
Email: ludmila.velichova@euba.sk

Ing. Darina Orbánová, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of National Economy
Department of pedagogy
Dolnozemská cesta 1
852 35 Bratislava
Slovak Republik
Tel: +421/2/67291410
Email: darina.orbanova@euba.sk

# KOMPETENCE UČITELE V NÁROČNÝCH PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH

# TEACHER`S PROFESSIONAL COMPETENCIES IN DEMANDING EDUCATIONAL SITUATIONS

*Margareta Garabiková Pártlová, Zuzana Bílková*

**Abstrakt**

Příspěvek se zaměřuje na učitele základní školy v pedagogicky náročné situaci výuky dítěte s ADHD a jeho integrace do třídy. Jako rámec našich úvah o vhodných postupech jsme zvolili koncepci profesních kompetencí učitele. Příspěvek vychází z dílčích výzkumných šetření zaměřených právě na problematiku profesních kompetencí a dále na otázky školní socializace dětí s ADHD. Domníváme se, že koncepce profesních kompetencí je vhodným výchozím bodem pro analýzu práce učitele v náročných výchovných situací, protože zřetelně ukazuje silné a slabé stránky jeho postupů a nastiňuje tak možnosti dalšího profesního rozvoje.

***Klíčová slova:*** *profesní kompetence učitele, ADHD*

**Abstract**

The paper focus on teachers of primary school in demanding educational situations, such as the education of the child with ADHD and his integration to the class. Te paper is based on the results of researches on professional competencies and school socializations of children with ADHD. We regard the concept of proffesional competencies as a starting point for the analysis of teacher`s work in demanding educational situations. It points out strenghts and weaknesses of his practices and outlines the possibilities for further professional development.

***Key words:*** *teacher`s comptence, ADHD*

## 1 ÚVOD

V následujícím příspěvku se zaměřujeme na analýzu práce učitele v situacích, které kladou velké požadavky na jeho odborné kompetence. Jedná se o situace, ve kterých musí pedagog zvládat nestandardní situaci, která komplikuje jeho běžnou práci ve třídě, ale zároveň se musí plně soustředit také na vykonávání právě těchto svých běžných povinností, aby náročná situace neovlivňovala všechny děti ve třídě. Zdrojů takto náročných situací je více, nejčastěji professional ale souvisí s přítomností problematického žáka. Pro naši analýzu jsme zvolili situaci, kdy je ve třídě přítomno dítě s ADHD, které vykazuje problematické chování. Na základě podrobného pozorování práce čtyř učitelek prvního stupně základní školy poukazujeme na kompetence, které jsou v takových situacích nejvíce akcentovány. Tento úhel pohledu považujeme za důležitý v kontextu přípravy (budoucích) učitelů na zvládání těchto situací.

V dalším textu proto nejprve stručně představíme současné pohledy na učitelské kompetence a ještě stručněji načrtneme problematiku ADHD ve školním věku.

# 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Profesní kompetence učitele

Jak již bylo v úvodu řečeno, pro zvládnutí náročných pedagogických situací je třeba, aby pedagog měl dostatečně rozvinuté profesní kompetence, které se snaží samozřejmě již přípravném vzdělávání naplňovat vzdělavatelé budoucích učitelů.

Co jsou to vlastně profesní kompetence učitele? Touto otázkou profesních kompetencí učitelů se první výzkumy zabývaly již 50. - 60. letech 20. století. Výzkumníci se v tomto období hledali odpověď na otázku „Co zapříčiňuje možný úspěch či neúspěch učitele?“ „*dominovalo tzv. osobnostní paradigma, kdy se v duchu psychometrické tradice zjišťovalo, které osobnostní charakteristiky učitele ovlivňují jeho úspěch. V 80. letech se rozvíjejí výzkumy v tzv. procesuálně produktovém paradigmatu, v nichž se analyzuje vliv jednotlivých vzorců chování a dovedností učitele na definované indikátory žákova chování (výkonu). Novinkou 90. let je tzv. expertní paradigma, které chápe učitele jako kompetentního experta, jehož jednání je založeno na profesních znalostech“* (Janík 2005, str. 12). Cílem těchto výzkumů bylo získat škálu konkrétních znalostí, dovedností či zkušeností, kterými by měl učitel disponovat, aby byl jako profesionál úspěšný a dokázal zvládat zátěžové situace ve školní realitě. Výsledky výzkumů pak měly sloužit i samotném přípravném vzdělávání budoucích učitelů a jako zdroj informací pro samotné vzdělavatelé budoucích učitelů, jakým směrem se mají zaměřit.

V posledních letech se toto téma stává opět aktuální, jak v České republice, tak i celosvětově. Pojem profesní kompetence učitele není klíčový jen pro pedagogiku, ale i jiné vědní obory jako je například psychologie, sociologie atd. Každý ovšem nahlíží na tento pojem pod svým zorným úhlem. Budeme-li hledat, jak definují pojem „profesní kompetence učitele“, nenalezneme jednotnou definici tohoto pojmu, Začneme-li hned u Pedagogického slovníku, nalezneme u J. Průchy tuto definici „*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 zvl. komunikativní, řídící, 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, Walterová, Mareš 2005. str. 103).

Z této definice plyne, že profesní kompetence podle J. Průchy je „*soubor profesních dovedností a dispozic“*. Jako klíčové vidí kompetence osobnostní a profesní. Spolu s Z. Helusem a dalšími autory se shodují na názoru, že jsou to právě kompetence, které vyjadřují kvalifikaci pro výkon učitelské profese. Další rozměr pojmu profesní kompetence učitele vidíme například u definice J. Vašutové. Sama definuje kompetence takto: „*Pojem profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (*Vašutová 2004, str. 92). V této definici objevujeme další rozměr profesních kompetencí. Podle J. Vašutové by měla být jakákoliv profesní kompetence rozvoje schopná. Profesní kompetence učitele se utvářejí již v přípravném studiu, rozvíjejí se v rámci různých

praxí a v momentě, kdy učitel vstupuje do učitelské profese, tak i v této fázi se stále profesní kompetence učitele naplňují. Nesmíme ovšem opomenout i fakt, že některé profesní kompetence začínají naplňovat studenti již dříve než přicházejí na pedagogické fakulty. Jedná se například o reflexi vlastní školní docházky, kdy jsou nám pedagogové zdrojem při vytváření představ o učitelské profesi.

Pro přehlednost byl vybrán jeden model profesních kompetencí od J. Vašutové. Tento model pracuje se sedmi oblastmi, do kterých rozděluje jednotlivé profesní kompetence:

1 *„Kompetence předmětová*

2 *Didakticko/psychodidaktická*

3 *Pedagogická*

4 *Diagnostická a intervenční*

5 *Sociální, psychosociální a komunikativní*

6 *Manažerská a normativní*

7 *Profesně a osobnostně kultivující“* (Vašutová 2004, str. 34)

V tomto příspěvku se v další části pokusíme rozebrat možné nestandardní situace, kterým musí učitele jako profesionál denně čelit a denně se s nimi vypořádávat. Aby byl jako profesionál úspěšný, musí mít dostatečně naplněné profesní kompetence učitele, které mu umožní čelit těmto i pro něj zátěžovým situacím. My jsme si pro náš příspěvek vybrali problematiku spojenou právě s ADHD.

### 1.2 ADHD ve školním věku

ADHD je neurobehaviorální porucha s výrazným sociálním kontextem v rovině příčin i dopadů. Poruchu vymezujeme podle amerického diagnostického manuálu DSM IV. Výskyt poruchy je uváděn v rozmezí od 5 do 10 % dětské populace, se zhruba čtyřikrát častějším výskytem u chlapců (Barkley 2006)

Projevy syndromu jsou patrné zejména ve třech rovinách: (1) jako hyperaktivní chování, které je typické např. zvýšenou motorickou aktivitou celého těla nebo jeho částí, zrychlenou, překotnou mluvou, (2) v rovině impulzivity v jednání, řeči i myšlení a také (3) na úrovni pozornosti, ve smyslu jako zhoršení její kvality a vytrvalosti. Klinický obraz dítěte s ADHD tak představuje dítě nesoustředěné, neposedné, které rychle mluví, často rychleji, než myslí, odbíhá od práce, nedokončuje práci, skáče do řeči, koná dříve, než je dokončena instrukce, předbíhá ve frontách, nezvládá situace čekání nebo rutinní činnosti. Pro ADHD je typický častý výskyt dalších potíží jako jsou specifické poruchy učení, poruchy řeči, deprese.

## 3 ANALÝZA SITUACE VE TŘÍDĚ

V následující kapitole vycházíme jednak z výsledků pozorování dětí ve třídě, jak při vyučovacích hodinách, tak o přestávkách, které kombinujeme s informacemi z rozhovorů s učitelkami. Od počátku se nabízela otázka, zdali se budou poznatky z těchto dvou zdrojů odlišovat a výsledky ukázaly, že nijak významně. Učitelky jako odlišné, případně problematické, označují stejné chování, které zaujalo i pozorovatele. A to v případě, kdy pozorování předcházelo rozhovoru s učitelkou, ale i v případě opačného postupu.

Zaměříme se nyní na rozbor každodenního života ve třídě a pokusíme se pojmenovat kompetence, které jsou v těchto situacích aktualizovány.

První ze sledovaných momentů byly kontakty zkoumaných dětí s jejich spolužáky. Jednak proto, že **spokojenost dětí v sociálních vztazích** ve třídě se hodně podílí na jejich celkové spokojenosti ve třídě, dále proto, že konflikty se spolužáky jsou viditelným problémem, který je pedagog nucen řešit a jeho postoj k danému dítěti to samozřejmě ovlivňuje. Z dětí v našem vzorku byla situace u části sledovaných chlapců dobrá, ve třídě se plně zapojovali do činností o přestávkách a ostatní děti projevovaly zájem se s nimi bavit. Také oni sami své vztahy s ostatními dětmi hodnotili pozitivně.

Odlišná situace byla u čtvrtého chlapce, který si prošel obdobím izolace[1], ve sledovaném období ve třídě navázal celkem stabilní vztahy s některými dívkami, se kterými se setkával i mimo školu, ale stále aspiroval i na lepší vztahy s chlapci. Asi nejzávažnější situace byla u posledního z chlapců, který v původní základní škole vůbec nenavázal vztahy s ostatními dětmi a v druhé škole byl v době pozorování příliš krátce, aby to bylo možno hodnotit. Hrozila zde ovšem podobná situace. Nejednalo se o chlapce s nejzávažnější mírou poruchy, ve vzájemném hodnocení ale byla asi nejvyšší jeho míra impulzivity a neochota podřizovat se pravidlům. Podle matky jediné prostředí, kde hodnotil kladně své vztahy s ostatními dětmi a těšil se na konkrétní vrstevníky, byla terapeutická skupina v poradenském zařízení. Zde byla ovšem velká míra facilitace sociálního kontaktu dětí ze strany terapeutů. U většiny dětí, kde byly sociální vztahy hodnoceny jako dobré, se toto téma zobrazilo ve výpovědích učitelek, bylo zřetelné, že této otázce věnují pozornost. Lze tedy předpokládat souvislost mezi pozorností, kterou učitelka věnuje postavení dítěte ve třídě a jeho reálnou pozicí, případně subjektivním hodnocením této pozice. Tento předpoklad se potvrzuje zejména o posledního jmenovaného chlapce – ve třídě se jeho vyučující nijak nesnažila o jeho integraci do vztahů ve třídě, soustředila se pouze na didaktickou stránku věci a chlapec sám se zařadit nedokázal. Nelze samozřejmě srovnávat poměry ve třídě a v poradenském zařízení, lze se ale inspirovat pro pochopení situace.

Z pohledu kompetencí učitele je zde dle našeho názoru zřetelně aktualizovaná kompetence diagnostická, komunikativní a manažerská, situace klade velké nároky na to, aby učitel chování dítěte porozuměl, dokázal o něm komunikovat s ostatními dětmi, na jedné straně jej tedy dokázal pochopit, ale také korigovat. Podílet se tedy budou i speciálně – pedagogické dovednosti. Na následujících situacích lze dobře ilustrovat, jak komplexní řešení situace se od učitele očekává. Aktualizovaná tudíž také musí být kompetence reflektivní, která učiteli pomáhá orientovat se v dané situaci.

Dále jsme se zaměřili na situace, kdy projevy ADHD vstupují do vztahu mezi dítětem a učitelem. Jedná se o situace, které jsem pracovně označili jako latentně konfliktní, protože se jde o situace, které se v kontaktu učitele a dítěte stále opakují, protože vycházejí z momentů, které se v průběhu školního vyučování musí stále opakovat.

Jako příklad se nabízí začátek vyučovací hodiny, což je situace která je pro děti s ADHD riziková tím, že klade nároky na jejich samostatnost. Často vůbec nepostřehnou signál začátku hodiny, hned od počátku hodiny tak mají zpoždění oproti ostatním dětem, nezačnou včas pracovat nebo si nepřipraví správné pomůcky. Jestliže se taková situace opakuje během dne či týdne několikrát, je samozřejmě pro učitele velmi frustrující a klade nároky na jeho profesionalitu. Náš výzkum ukázal, že tyto situace nejsou problémem vždy, komplikaci vztahu mezi dítětem a učitelkou z nich činí právě fakt, že se opakují, i když byly již mnohokrát řešeny. Zde by měla být neustále u pedagogů posilovaná profesní kompetence psychodidaktická, sociální, psychosociální, ale nemělo by se zapomenout i na kompetenci osobnostně kultivující, kdy se učitel snaží pracovat i na své vlastní osobnosti, a tím například

[1] Příčinou byla podle matky a tehdejší učitelky zejména jeho impulzivita a neochota se dětem přizpůsobit, která vedla k zaujímání dominantního postavení, které ostatní děti nechtěly akceptovat.

dokázal zvládat zátěž, stres a posléze v plném rozsahu uměl využít výše popsané profesní kompetence.

Děti s ADHD kladou velké nároky na učitele také v oblasti práce s časem a individualizace výuky. Pedagog by měl mít perfektně zvládnutou profesní kompetenci didaktickou, protože správné využití výukových metod a organizačních forem v rámci jednotlivých hodin je pro dítě s ADHD největším přínosem. Učitel může mít zpracovaný výborně individuální plán pro dítě s ADHD, ale samotná praxe již aplikaci tohoto plánu postrádá. Neschopnost pracovat s časovým limitem byla u některých sledovaných dětí patrná prakticky ve všech činnostech, u jiných pouze v některých, zejména v těch, které obsahovaly nový prvek. Pozorované situace jasně ukázaly, že je často potřeba, aby učitelka regulovala dítěti činnost nadstandardním způsobem oproti ostatním. Zde by bylo velice žádoucí, aby učitelé používaly v hodinách zejména diferenciaci v učivu a činnostech, aby úkoly kladené na dítě s ADHD mu poskytovaly možnost zvládnutí, a tím i pozitivní zpětnou vazbu.

Důležitá kompetence, která by měla být silně aktualizovaná, aby mohl pedagog dobře zvládat práci s dítětem s ADHD, je diagnostická kompetence, konkrétně schopnost nahlédnout některé projevy chování dítěte nejen jako problém, ale také jako snahu o zvládnutí situace.

## 1.3 Metody a postupy pro práci ve třídě

Při celkovém hodnocení dětí ze zkoumané skupiny můžeme konstatovat, že všechny vykazovaly v průběhu hodiny v učebních činnostech chování podmíněné ADHD, učitelky na něj ale většinou nereagovaly se zvýšenou netrpělivostí nebo záporně. V rozhovorech ovšem zdůrazňují, že je to výsledek dlouhého procesu. Shodně používají pojmy jako *„najít si cestu“*, *„zjistit, jak něj“*, které podle našeho názoru reflektují uvědomění nutnosti individualizovaného postupu u konkrétního dítěte. Při hodnocení svého postupu učitelky zřetelně pojmenovávají postupy, které jsou podle nich klíčové. Lze se domnívat, že postupy pro zvládání těchto náročných situací nejsou jen implicitní, ale že prošly elaborací a vykrystalizovaly v průběhu praxe, jedná se tedy o explicitní a propracované postupy.

Mezi postupy, které podle dotazovaných pedagogů usnadňují práci s dítětem s ADHD, řadí způsoby, jak zaujmout pozornost dítěte, opakovaně zaznívá nutnost fyzického kontaktu. Pro řešení konfliktů je podle nich nesmírně náročné, ale zároveň klíčové, udržet klidný hlas a oprostit rozhovor od osobního rozměru, zejména kritiky dítěte[2]. Jedná se o dovednost, která je zmiňována jako záležitost tréninku, práce na sobě. Učitelky musí také hledat varianty, jak dítěti umožnit odreagovat neklid, čehož shodně dosahují známou metodou zapojení dítěte do obslužných činností ve třídě.

Podle všech dotazovaných učitelek je pro práci s dětmi s ADHD klíčová zejména praxe a osobní nasazení, osobní a individuální přístup ke každému jednotlivému dítěti s touto diagnózou. Literatury a odborných informací se nezříkají, na praxi ale kladou důraz.[3]

Učitelky při popisu své práce přinášejí také jakási souborná vyjádření, svá **pedagogická kréda,** která jsou společným jmenovatelem či leitmotivem jednotlivých dílčích postupů a metod. V některých případech jsou tato vyjádření orientována na chování dětí, učitelky

[2] Doplňme, že jedna ze sledovaných učitelek pak dokázala bez většího projevu emocí zvládnout i situaci, kdy chlapec začal při hodině telefonovat se svým otcem, aniž si uvědomil, že stále probíhá výuka. Míra negativních pocitů byla na učitelce viditelná, ale situaci vyřešila klidným, až nenápadným zákrokem.

[3] V tomto směru není náš materiál bohužel dostatečný, ale vynořuje se zde hypotéza, že konkrétně tyto zkušené učitelky jsou dostatečně vybaveny odbornými postupy pedagogického, resp. speciálně – pedagogického charakteru, tedy pro zvládnutí kognitivních odlišností dítěte. Podporu pak vyhledávají spíše v otázkách zvládání problémového chování, začlenění dítěte do kolektivu třídy či práce s motivací u dětí s ADHD.

zmiňují, co je pro ně v chování dětí nejdůležitější (aby se neposmívaly, aby byly samostatné), jindy hovoří přímo o sobě, o svých vlastnostech (důslednost, oddanost práci, důvěra v děti a rodiče). Domníváme se, že se jedná o cestu k definování vlastních kompetencí, o které se učitel v práci opírá a jsou součástí jeho sebepojetí jako učitele.

Zajímavý je **postoj učitelek ke speciálním metodám a přístupům speciálně určeným pro děti s ADHD** (preference ústního zkoušení, zpětnovazební mechanismy pro práci s časem, předpřipravené poznámky apod.), často v této souvislosti zmiňují i speciální metodiky určené pro práci s dětmi se specifickým poruchami učení. Dvě z dotazovaných učitelek tyto postupy využívají, řídí se pokyny ze zprávy poradenského zařízení a jsou přesvědčeny o užitečnosti tohoto postupu.

Naopak druhé dvě učitelky konstatují nedůvěru v takové postupy, zdůrazňují, že prohlubují problémy ve vztazích mezi dětmi a pokud takové postupy využívají, tak je nedávají před dětmi do souvislosti s poruchou, ale nechají podobným způsobem pracovat i děti bez poruchy. Nejde v tomto případě o zpochybnění diagnózy dítěte, podle našeho názoru zde hrají roli odlišně nastavené priority učitelky. Oba postupy se totiž jeví jako účinné.

Při rozboru těchto postupů a také při analýze celkového sebepopisu učitelek tedy zjišťujeme, že se zde objevují **dva odlišné akcenty, které podmiňují celkový přístup.**

V prvním případě pozorujeme hlavní důraz kladený na výuku a její zvládnutí. Mezi svými postupy pak učitelka zmiňuje varianty, jak dítě zaujmout, jak zvládnout jeho neklid, co doporučuje pro domácí přípravu apod. Učitelka tedy své postupy směřuje ke konkrétnímu dítěti, případně jeho rodině.

V případě druhém je hlavní důraz kladen na zařazení dítěte do třídy, jeho adaptaci.

Samozřejmě nejde o využití pouze jednoho postupu, ale spíše o jeho jistou převahu nebo zvýšený důraz. V obou případech je ale výsledkem prostor pro dobrou spolupráci s rodiči a také dítě, které je ve třídě vcelku spokojené a prospívá adekvátně svým schopnostem. Náš výzkum samozřejmě nemůže brát v potaz všechny proměnné, které se na finálním úspěchu, tedy školním prospívání dítěte, podílí, ale tento poznatek považujeme za významný. Přispívá k našemu závěru, že dobrá adaptace dítěte hodně závisí na aktivních postojích vychovatelů (jak rodičů, tak v tomto případě učitelek) a to bez ohledu na to, jakou odbornou pozici zastávají. Argumentem podporujícím tuto hypotézu je i zkušenost rodičů, kdy stejné dítě ve stejném třídním kolektivu mateřské školy je jednou učitelkou označeno jako nezvladatelné a druhá konstatuje, že je neklidnější, ale že určitě zažila horší a s tímto dítětem umí pracovat.

Závěrem tedy nelze než konstatovat, že z hlediska služeb poskytovaných dětem s ADHD je „dospělý“ faktor velmi významný, protože může pomoci péči adekvátně nasměrovat a tudíž zefektivnit. V péči o děti je potřeba najít prostor také pro práci s jejich učiteli. Rozdíly v kompetenční výbavě učitelů se podílí na pravděpodobnosti, že dítě se ADHD ve třídě uspěje a bude školsky úspěšné.

# 4 ZÁVĚRY

Podobně jako situace rodičů i v případě učitelů dětí s ADHD docházíme k závěru, že přítomnost dítěte s ADHD ve třídě znamená pro učitele změnu, zejména v nutnosti zvládat více stresových či potenciálně konfliktních situací. Z našich dat není patrné, zdali má přítomnost ADHD u dítěte na práci učitele větší vliv, než jiné handicapy. Nakolik bude přítomnost dítěte ovlivňovat postoj učitele a jeho práci s celou třídou, je dáno jeho prioritami. Větší část sledovaných učitelek se zaměřovala na zvládnutí zejména výukových obtíží dítěte a individualizovala svou práci. Ostatní se více zaměřovaly na sociální adaptaci dítěte a

pracovaly více s celou třídou, aby dítě akceptovala. Zde se aktivita učitelky více zaměřuje na celou třídu, postoje ostatních dětí k dítěti s ADHD, náladu ve třídě, zapojení dítěte do společných aktivit, mezi zmíněnými postupy práce je eliminace negativních postojů ostatních dětí vůči symptomům ADHD.

Přítomnost dítěte s ADHD tedy u každého učitele vede k aktualizaci odlišných kompetencí a nelze říci, že např. v pregraduální přípravě lze všechny učitele na tyto situace dobře připravit. Koncepce učitelských kompetencí ale poskytuje nástroj, jak se zorientovat v nárocích situace a reflektovat své potřeby, silné a slabé stránky a možnosti rozvoje.

**Použitá literatura**


1. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno: Paido 2005. ISBN 80-7315-080-8
2. PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. Pedagogický slovník 2003, Praha, Portál 2003 ISBN 80-7178772-8
3. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: UK 2002. ISBN 80-7290-077-3
4. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-082-4
5. BARKLEY, R. A. *ADHD. A Handbook for diagnosis and treatement* . 3rd edition. New York: The Guilford press. 2006. 770 str. SBN 10: 1-59385-210-X


**Kontaktní údaje**


Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph. D.
Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta
Jeronýmova 10, 370 15, Č. Budějovice
Tel: 724687850
email: garabik@pf.jcu.cz

Mgr. Zuzana Bílková, Ph. D.
Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta
Jeronýmova 10, 370 15, Č. Budějovice
Tel: 607522335
email: bilkova@pf.jcu.cz

# CRITICAL THINKING - AUTONOMOUS LEARNING AND METACOGNITIVE STRATEGIES ESSENTIALS IN ESP CLASS

*Pirsl Danica, Galina Sazhko, Pirsl Tea*

**Abstract**

The reform in teaching and curriculum involves not only the teaching content, but more so the teachers' methodology, the students' learning strategies and the changed relationship between students and teachers in the classroom setting. The purpose of this paper is to suggest that what is needed for ESP is a different orientation to English study. There is a shift of the focus of attention from the grammar to the communicative properties of language. Difficulties students encounter arise not so much from a defective knowledge of the system of language but from the unfamiliarity with English use. It is suggested that in teaching ESP learning strategies should play an important role. Accordingly, autonomous learning and metacognitive strategies are suggested as basic essentials for teaching and learning ESP.

***Keywords:*** *Autonomy, Metacognition, Product, Process, ESP*

## Introduction

English for specific purposes (ESP) is a movement based on the proposition that all language teaching programs should be tailored to the specific learning and language use needs of identifying groups of students After the Second World War English became the accepted international language of technology, science, and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning the language. In fact there was a pre-determined goal in their learning English. Whereas English had previously decided its own destiny, it now became subject to needs, and demands of people other than language teachers. Dovey (2006) states courses which prepare students for the workplace in specific ways can be expected to have purposes quite different from those of discipline- based courses and can also be expected to introduce new questions. ESP also became an important part of English –as-second language teaching in the 1970s and 1980s, probably as a direct result of the introduction of communicative teaching curricula. Its main drive was practical, driven by the increasing numbers of people around the world who needed English for clearly defined reasons such as reading academic textbooks or transacting business (Hutchinson and Waters, 1987). It is suggested that ESP could easily be outlined based on the sorts of texts that learners need to become familiar with, or the needs-related nature of the teaching (Swales, 1985). The early analyses of ESP texts took the form of frequency counts of structures or verb forms, but such analyses only provided descriptions and had little or no explanatory force. These limitations, together with the increasing importance of the communicative aspects of the language and an increasing interest in linguistic use rather than form, led to researchers using rhetorical or discourse analysis methods to discover the main characteristics of texts in different academic fields (e.g. Widdowson, 1979). During the late 1970s ESP course designers started to carry out a needs analysis of their students' future linguistic requirements. These needs analyses were often expressed in terms of notions and functions (Wilkins, 1976) and the most celebrated model of such a needs analysis are described by Munby (1978) in his communicative syllabus design in which he presented a system for devising appropriate syllabus specification from adequate profiles of communicative needs.

These profiles included the purposes of communication, the communication settings, and the language skills, functions and structures required.

We can trace an acceptable work during the 60s and 70s in teaching and learning English in Iran in cooperation with the institutions in the U.K. or the U.S.A. Iran-America Society and the British council were more active in offering general English courses. The major Iranian universities established scientific relations with the institutions in America and England, for example Shiraz University with the University of Pennsylvania, Tehran University with the University of Illinois, and Tabriz University with British Council. These scientific ties helped for the emergence loosely defined ESP, a kind of English narrowed in scope to meet the specific needs of the students. In early 1981 Curriculum development comities started functioning. The English committee asked different universities to compile textbooks with ESP flavor without providing them with any specific framework. In 1985 SAMT was responsible for compiling and publishing textbooks in different areas of specializations. Accordingly more than one hundred sub-technical and technical textbooks have been published. Without saying it is evident that ESP is not equal for producing sub-technical and technical textbooks. As Celce –Murcia (2001) mentions ESP practitioners approach course development must consider a multitude of factors, and some essential questions, before, and during, project initiation.

In this regard Yarmohammadi (2005) claims that language teaching in Iran does not follow any specific purpose. The first and the most important thing we have to embark on is to verify and operationalize the objectives of language teaching and learning in Iran.

## 1. Statement of the problem

As an ESP teacher at Tabriz University for twenty years this question whether an English teacher course or the specialists from the field should teach an ESP course does not leave me. Some students think that ESP is a new label for GPE and nothing else. For them this is invented by English teachers to make students interested in English programs.

They believe that their instructors in their field will be more successful to teach ESP courses even not being familiar with English teaching and learning theories. For some others having knowledge in the field is not sufficient for an ESP Instructor, they should have a good command in general English and they should be familiar with the basic principles and teaching and learning theories.

## 2.1 Review and Discussion

To pave the way, it is better to have a brief look at some definitions and explanations by some specialists in the field to support the idea that ESP is not the same as EGP. One of the generally accepted definitions refers to Hutchinson and Waters. What is the difference between the ESP and General English (EGP) approach? Hutchinson and Waters 1987:53) answer this quite simply, "… in theory nothing, in practice a great deal". This definition by Hutchinson and Waters raises one important question. If in theory there is no difference between ESP and EGP, what is the theoretical justification for ESP? It seems that without a theoretical justification to ESP there will be no acceptable rational for such a course. But Widdowson (1983) attempts to theorize ESP and this can be followed in his works under two interrelated headings: Learning purpose and Language use. For Widdowson GPE is no less specific and purposeful than ESP. What

distinguishes them is the way in which purpose is defined, and the manner of its implementation. Based on this definition there are two interpretations from learning purpose. One might be regarded as objective- oriented learning and the other as an aim-oriented one. In ESP Specification of objective is equivalent to aim that is a training operation and deals with the development of restricted competence. Whereas, in the GPE Specification of objective is not equivalent to aim but it leads to aim that is an educational operation and deals with the development of general capacity. The following quotation (Widdowson, 1983) clarifies the point:

ESP is essentially a training operation which seeks to provide learners with a restricted competence to enable them to cope with certain clearly defined tasks. These tasks continue the specific purposes which ESP course is designed to meet. The course, therefore, makes direct reference to eventual aims. GPE, on the other hand, is essentially an educational operation which will seek to provide learners with a general capacity to enable them to cope with undefined eventualities in the future. (p.6) To suggest his model of language use, Widdowson (1983) criticizes the two models of idealization, registers analysis and needs analysis and suggests his own model of idealization.

1. The register's analysis approach is a kind of idealization that involves the dissociation of linguistic forms from their communicative function in discourse. In fact the specification based on register analysis does acknowledge the pedagogically necessary distinction between aims and objectives. It rests on the assumption that a definition of objectives in terms of linguistic terms will provide for the subsequent satisfaction of communicative aims. That is to say that the imparting of linguistic competence will enable the learner to develop communicative capacity under his own steam. In this respect, it allows for learning to take place beyond the limits of the teaching input. So it is based on educational theory.

2. The needs analysis approach is a kind of idealization that seeks to retain the communicative value of linguistic elements and analyses language into its notional and functional. What this needs analysis approach seeks to do is to bring aims into closer approximation to objectives. Here, findings that emerge from needs analysis characterize aims. This is, in fact, the orthodox view of ESP course design. This idea can also be followed in methodology literature where ESP is considered as the natural product of a Notional functional approach to language teaching. Richards and Rogers (2001) state that a notional functional syllabus would include not only elements of grammar and lexis but also specify the topics, notions, and concepts the learner needs to communicate about. The English for specific Purpose (ESP) movement likewise begins not from a structural theory of language but from a functional account of learner needs.

As it was mentioned earlier, Widdowson challenges this orthodox view of ESP and he suggests a discourse approach to ESP. For him what we must look for is a model of language, using which does not simply atomize the user’s behavior into components of competence, but which accounts for the essential features of the discourse process. At the same time, such a model should provide us with the means of characterizing ESP at different points on the scale of specificity and consistent with the distinctions I have proposed in the preceding chapter. The model therefore has to lend support to the concepts of training and education, of competence and capacity, of aims and objectives, and so give us a theoretical basis for ESP (Widdowson 1983:34). For Widdowson the register analysis and needs analysis approach to ESP focus on systematic knowledge whereas in his suggested discourse process approach both systemic knowledge and schematic knowledge are involved.

Hutchinson and Water (1987) challenge this view and claim that ESP must be seen as an approach not as a product, ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material, it is an approach to language learning, which is based on learner need. It seems that in the three approaches stated earlier (register analysis, needs analysis and discourse processing approaches) the idea of what to learn plays an important role and how to learn is not the main concern. The following quotation from Hutchinson and Waters (1987) is to support this idea. …. But our concern in ESP is not with language use –although this will help to define the course objectives our concern is with language learning. We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. If that were so, we need to do no more than read a grammar book and a dictionary in order to learn a language. A truly valid approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language learning." (p.24)

There is a need to an attempt to seek possibilities of fostering learner autonomy in the ESP course design in Iranian EFL teaching context. This importance can be followed by applying metacognitive strategies for ESP learning. In fact, an autonomous learner should be able to manage or regulate the process of learning which involves making decisions as to what to learn, how to learn, when to monitor, and in what way to evaluate success or failure of learning (Wenden 1987; Holec1987; Cotteral 2000).

## 2.2 Goal-oriented and Process-oriented Syllabuses

Generally speaking, the process of deciding what to teach is based on consideration of what the learner should most usefully be able to communicate in the foreign language. In ESP, According to Mackay and Mountford (1978) when needs are clear, learning aims can be defined in terms of these specific purposes to which the language will be put, whether it be reading scientific papers or communicating with technicians on an oil rig. The result is that almost immediately, teaching can be seen to be effective in that the learner begins to demonstrate communicative ability in the required area. What Mackay and Mountford suggest is only the realm of Goal-oriented syllabus and there is no place to processes-oriented one in such an interpretation of the learner needs.

We know goal-oriented approach focuses on the selection of language by reference to the ends of learning, but the process-oriented approach focuses on the presentation of language by reference to the means of learning and allows the ends to be achieved by the learner by exercising the ability he or she has acquired. The first approach assumes that the completion of a course of instruction marks the completion of learning and that all that is left for the student to do is to apply this ready-made knowledge. The second approach assumes that learning will continue beyond the completion of instruction since the aim of such instruction precisely is to develop a capacity to learn: it does not itself realize any special purpose, but provides the learner with the potential for its realization. In practice, syllabuses in which the selection and grading of items was carried out on a grammatical basis fell into disfavor because they failed the adequacy to reflect changing views on the nature of language. In addition, there was sometimes a mismatch between what was taught and what was learned. Some SLA researchers have claimed that this mismatch is likely to occur when the grading of syllabus input is carried out according to grammatical rather than psycholinguistic principles, while others suggest that the very act of linguistically selecting and grading input will lead to distortion. Moreover it seemed that functional-notional principles would result in syllabuses which were radically different from

those based on grammatical principles. However, in practice, the new syllabuses were rather similar to those they were intended to replace. In both syllabuses, the focus tended to be on the end products or the results of the teaching / learning process.

According to Widdowson (1983) the absence of distinction between aims and objectives leads to an ambiguity in the expression “learner needs”. On the one hand, it can refer to what the learner has to do with the language once he has learned it: in this sense it has to do with the aims. On the other hand, it can refer to what the learner has to do in order to learn: in this sense, it relates to pedagogic objectives. If one follows a goal-oriented approach one needs to take one’s bearing from models of linguistic description, since these will define the units of course content. A process-oriented approach, on the other hand, can only be pursued with reference to some idea about how to learn. In this regard, according to Atay (2007) the interest in the strategies has paralleled a movement away from a dominantly teaching –oriented perspective to one that emphasizes the learner's active role in the learning process. Thus, if ESP is an approach not as a product, it must be an approach to language learning. And here, Learning strategies and activities should play a more important role than selecting and grading appropriate materials to meet the students' needs.

### 2.3 Learner Autonomy

Holec (1987) defines Learner autonomy as the ability to take charge of one’s learning. It is good for teachers introducing such key concepts as ”learner-centeredness” and Learner autonomy” and their theoretical underpinning, and stress the importance of learning how to learn so that students would be psychologically prepared and are likely to cooperate. As a learner-centeredness is one of the tendencies that support autonomous language learning, students should be given a clear explanation as to what it means, how it is conducted, and what benefits could be gained through this approach. Aebersold and Field (1997) define the term” student-centered and describe its advantages as the following:

Courses in which the students have some degree of control over what goes on in the course and how it occurs are considered to be student-centered……..Giving students some control over their learning process has many benefits: It makes them feel confident; it puts some of the decision making in their hands; it puts the responsibility for learning in their hands; and over the long term it builds independence and self-reliance so that they can read on their own without being dependent on teacher direction and supervision. It activates the students’ own learning spirals. (p. 37).

Even giving students’ freedom to choose materials is not only compatible with the theory, but also satisfies learners’ needs. A better understanding of the theory would stimulate learners’ interest and motivation to practice autonomous learning.

Thus consciousness raising was chosen as the first measure to implement the innovation. To transfer the responsibility of selecting materials to learners is supported by (Hollec, 1987, Vitori, 1995), because it stimulates their interest, enhance the do-it-yourself ability. In my own experience engaging learners in activities of selecting, preparing and presenting materials could be considered creative because these activities involve problem–solving and decision –making.

## 2.4 Cognitive Strategies

The term cognitive strategy refers to specific measures or steps that learners take in order to fulfill learning tasks (O'Malley and Chamot 1990). Literature in reading research has shown that cognitive strategy use can facilitate understanding and successful learners seem to be differentiated from less successful ones in terms of strategy use.

Similarly learners who possess summarizing skills (Kintch and Van Dijk 1978) have improved comprehension of the texts and increased recalls.

## 2.5 Monitoring

Monitoring refers to both learners' identifying learning difficulties and pointing out shortcomings of the program so that decision could be made as to what to do about it (Rubin 1987). As the shift of responsibilities from the teacher to the learners takes place, it is important for the learner to do self-evaluation and provide feedback to the program in order to regulate learning process. Nunan (1997) suggests that monitoring plays an important role in informing the learner of the problems encountered during the course of learning. Thus the course should intend to raise learners' consciousness to monitor their learning process.

## 2.6 Metacognitive Strategies

One can probably figure out from analyzing the term itself, metacognition is cognition about cognition or thinking about thinking. Thinking can be about what the person knows and what the person is currently doing. Metacognition is deliberate, planned, intentional, goal directed and future-oriented mental processing that can be used to accomplish cognitive tasks (Flavell, 1971). Metacognition involves active monitoring and consequent regulation and orchestration of cognitive processes to achieve cognitive goals. As metacognition involves an awareness of oneself as an actor , a deliberate Storer and retrieval of information, it may be reasonable to reserve the term metacognitive for conscious and deliberate thoughts that have other thoughts as their objects (Hacker, 1998). According to Block (2004) metacognition can be defined as a reader's awareness of (1) what he or she is thinking about while reading, (2) what thinking processes he or she initiates to overcome literacy challenges, and (3) how a reader selects specific thinking processes to make meaning before, during, and after reading.

Auerbach and Paxton (1997), define metacognition as "knowledge of strategies for processing texts, the ability to monitor comprehension, and the ability to adjust strategies as needed" (pp. 240-41). Research studies (Duell, 1986) seem to confirm that as children get older they demonstrate more awareness of their thinking processes.

Metacognition is relevant to work on cognitive styles and learning strategies in so far as the individual has some awareness of their thinking or learning processes.

Cognitive strategies differ from metacognitive strategies in that they are likely to be encapsulated within a subject area (e.g., EFL), whereas metacognitive strategies span multiple subject areas (Shraw, 1998). Cognitive strategies are, for example, making a decision, translating, summarizing, linking with prior knowledge or experience, applying grammar rules and guessing meaning from texts (e.g., O'Malley and Chamot, 1990). Metacognition refers to awareness and control of cognitive activities. Empirical studies show that successful learners differ from less

successful ones in both the quantity and quality of cognitive and metacognitive strategy use (e.g., Oxford, 1989). The literature of metacognitive strategies in reading comprehension reveals that poor readers in general lack effective metacognitive strategies and have little awareness on how to approach to reading. They also have deficiencies in the use of metacognitive strategies to monitor for their understanding of texts In contrast, successful L2 readers know how to use appropriate strategies to enhance text comprehension (e.g., Pitts, 1983).

I have experienced metacognitive strategies with intermediate-level students in most of my ESP courses at Tabriz University, and in some cases I invited feedback from the students on their impressions and thoughts of the strategies covered during the terms. What follows are an indication of students' retrospective comments on the efficiency of these strategies in ESP class.

1. Now, I think my brain is more active in reading as if, I read with my brain rather than my eyes.

2. After previewing I can decide how I will deal with any particular text, and which other strategies I am going to follow to have better comprehension.

3. The strategies you applied made me conscious and active I used to read a text word for word until then, being afraid to misunderstand the contents. Now I'm trying to skip as many words as possible even when I am going to read about something not familiar, and I am going to deal with the text I have already had quite a few knowledge.

4. There are many positive aspects of using predictions. Firstly, we immediately think about the topics help us to understand the contents of articles. Secondly, we can improve our reading speed by predicting the following contents.

Thirdly, we can associate our knowledge we have concerning the topics and it can help to make our learning much easier.

5. Finding key words in any text was an interesting technique. I think relying on Key words is more helpful than relying on the structure in reading a text.

6. I think it is easier to ask questions when I read something I have prior knowledge with because I have something to base in to ask questions.

7. Now, I have a critical reading and I can use my background knowledge.

## 3. Conclusion

We conclude that ESP is an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners. This means in principle that much of the work done by ESP teachers is concerned with designing appropriate courses for various groups of learners. In fact, with ESP and content-based syllabuses, an obvious means of grading content is with reference to concepts associated with the subject in question. It seems reasonable enough to assume that a specification of language needs should define the language content of a course designed to meet such needs. Here "learner needs" is open to question. In fact two different interpretations may be extracted from learners' needs. It may refer to terminal behavior, the ends of learning or it may refer to what the learner needs to do to actually acquire the language.

In recent year, some applied linguists have shifted focus from the outcomes of instruction, i.e. the knowledge and skills to be gained by the learner, to the processes through which knowledge and skills might be gained. Although specification of language needs is necessary for ESP course and

it will be useful for selecting and grading materials, in teaching ESP, Learning strategies should play an important role. Accordingly, Autonomous learning and metacognitive strategies are suggested as the two basic essentials for teaching and learning ESP. Finally, if we limit teaching ESP to what to learn and forget how to learn, it will be safe to claim that familiarity with teaching and learning theories is not an essential for ESP teacher, otherwise it should be regarded as a sin qua non for ESP teacher.

**References**


1. AEBERSOLD, J., A.M, M.L. FIELD. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
2. ATAY, D. Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *Journal of English for Specific Purposes,* Volume 26, issue1. 2007.
3. AUERBACH, E. R., PAXTON, D. It's Not the English Thing": Bringing Reading Research in ESL Classroom. *TESOL Quarterly,* 31,237-260. 1997.
4. BAKER, L. AND BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* Vol. 1, (pp. 353-394) New York: Longman. 1984.
5. BLOCK, C. Teaching Comprehension: The Comprehension Process Approach, Texas Christian University, Pearson Education, Inc. 2004.
6. BROWN, R. Straddling two worlds; Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. In Block , C, and Pressely, M. (Eds.). *Comprehension Instruction.* Research Based Practice. NY; Guilford. 2002.
7. CELCE-MURCIA, MARIANNE. *Teaching English as a Second or Foreign Language,* Heine and Heine, Thomson Learning. U.S.A. 2001.
8. COLLINS, N.D. *Metacognition and Reading to learn.* Eric Digest # 96. 1994.
9. COTTERAL, S. Promoting learner autonomy through the curriculum; Principles of designing language courses. *ELT Journal* 52/2; 109-117. 2000.
10. DOVEY, TERESA. What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the new vocationalism. *Journal of English for Specific Purposes,* Volume 25, issue 4. 2006.
11. DUELL O.K. *Metacognitive skills. In G. Phye, and T. Andre* (Eds.), Cognitive Classroom Learning. Orlando, FL: Academic Press. 1986.
12. FLAVELL, J. H. First discussant's comments: what is memory development the development of? *Human Development* 14, 272-78. 1971.
13. HACKER, D. J. Definition and empirical foundations. In Hacker,D.J., Dunlosky. J. , Graesser, A.C., (Eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1-24. 1998.
14. HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In Wenden, and Rubin (Eds.). *Learner strategies in Language Learning.* Prentice hall international. UKO Ltd. 1987.
15. HUTCHINSON, T., WATERS A. *English for specific Purposes: A learning Centered Approach.* Cambridge: Cambridge University Press. 1987.
16. KINTCH, W. AND VAN DIJK, T.A. Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review* 85; 363-394. 1987.
17. MACKAY, R. AND MOUNTFORD, A. *English for Specific Purposes.* Longman group Ltd. 1978.

18. MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press. 1978.
19. NUNAN, D. Strategy training in the language classroom; an empirical investigation. *RELC Journal* 26: 56-81. 1997.
20. O'MALLEY, M.J., CHAMOT, A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. .Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
21. OXFORD. R. The best and the worst: an exercise to tap perceptions of language –learning experiences and strategies. *Foreign Language Annuals* 22, 44-54. 1989.
22. PITTS, M. M.). Comprehension monitoring: definition and practice. Journal of Reading . 26, 516-23. 1983.
23. RICHARDS, J. AND RODGERS, S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. 2001.
24. RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, and J. Rubin. (Eds.). *Learner strategies in language Learning.* Prentice Hall International, (UK) Ltd. 1987.
25. SHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26, 113-25. 1998.
26. SWALES, J. Episodes in ESP, Perganon. Vol. 2, No. 1 *English Language Teaching.* 1985.
27. VICTORI, M. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* 23/2; 223-234. 1995.
28. VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning. In B, P., P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in language learning.* New York: Addison Wesley Longman Limited. pp. 181-191. 1997.
29. WENDEN, A. *Learner Strategies in Language Learning.* Prentice Hall International (UK) Ltd. 1987.
30. WIDDOWSON, H.G. *Learning Purpose and Language Use.* Oxford: Oxford University Press. 1983.
31. WILKINS, D. *Notional Syllabus.* London: Oxford University Press. 1976.
32. YARMOHAMMADI, LOTFOLLAH. ESP in Iran from language planning perspective, *Proceedings of the First National ESP/ EAP Conference,* Volume 2. SAMT, Tehran. 2005.

**Contact:**

Danica Pirsl
Assistant professor
Faculty of sport, University of Nis
Carnojevica 10a
18000 Nis, Serbia
Email: danicapirsl@gmail.com
mobile phone +381 64 26 22 350
Fax: +381 18 242 482
Phone at work +381 18 526 804 extension 203

# PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI

# PSYCHOLOGY QUALIFICATION

# THE RATE OF BURNOUT AMONG TEACHERS, DEPENDING ON THEIR ABILITY TO CREATE A COGNITIVE STRUCTURE.

# MIERA PSYCHICKÉHO VYHORENIA U UČITEĽOV V ZÁVISLOSTI OD ICH SCHOPNOSTI VYTVÁRAŤ SI KOGNITÍVNU ŠTRUKTÚRU.

*Andrea Baranovská*

**Abstrakt**

Kognitívne štruktúrovanie je jednou z dôležitých charakteristík, ktoré prispievajú ku kvalite emocionálneho a sociálneho života človeka. Kognitívne štrukturovanie môžeme rozdeliť na potrebu individuálnej kognitívnej štruktúry a na schopnosť vytvoriť si túto kognitívnu štruktúru. Bolo zistené, že človek s vysokou mierou kognitívneho štrukturovania dokáže nadobudnúť pocit istoty a znížená schopnosť vytvoriť si kognitívnu štruktúru môže viesť k pocitom neistoty. V rámci nášho výskumu sme sa zamerali na to, či spolu súvisí schopnosť dosiahnuť kognitívnu štruktúru a úroveň syndrómu vyhorenia u učiteľov základných a stredných škôl. Náš výskum je súčasťou širšieho výskumu organizovaného na Slovensku.

***Kľúčová slova:*** *AACS, kognitívne štrukurovanie, burnout syndróm, učiteľ*

**Abstract**

Cognitive structuring is one of the important characteristics that contribute to the quality of emotional and social life of a man. Cognitive structuring can be divided to the need for an individual cognitive structure and to the ability to achieve a cognitive structure. It was found that an individual with high cognitive structuring ability can gain a sense of security and that the reduced ability to form the cognitive structure can lead to the feeling of insecurity. In our research, we focused on the relation of the ability to achieve a cognitive structure and the level of burnout among teachers in primary and secondary schools. Our research constitutes a part of broader research conducted in Slovakia.

***Key words:*** *AACS, cognitive structuring, burnout syndrome, teacher*

## 1 COGNITIVE STRUCTURING ABILITY AND ITS RELATION TO THE MENTAL BURNOUT

Due to perceiving and observing the world and our surroundings, we are changing, and this change is directly involved in an active processing of the information that we receive from these surroundings. The creation of mental representations and their integration into the internal cognitive structure is an important part of human individuality. The ability to create cognitive structure is genetically conditioned (Piaget, 1970).

Neuberg and Newson (1993) define cognitive structuring as the process of creating and using abstract mental representations that are the simplifications and generalizations of our previous experiences. According to Bar-Tal, cognitive structuring could contribute to the process of developing the sense of certainty (1962, in Čerešník, Sarmány-Schuller, 2004). Bunder (1962, in ibid) defined uncertainty as the inability to adequately structure and organize the information automatically and quickly. As a person ceases to perceive inconsistent and irrelevant information, the use of cognitive structuring facilitates the formation of the feeling

of security. On that basis, we could say that a person with high cognitive structuring ability should have a higher degree of certainty, and vice versa.

Cognitive structuring can be divided into two basic processes:
- the need for a cognitive structure,
- the ability to achieve a cognitive structure (Čerešník-Sarmány-Schuller, 2004).

The ability to achieve a cognitive structure directly affects person's ability to solve problems and make decisions. These processes are strongly manifested especially in stressful situations, when one has to choose among multiple options while being aware of the risk that is associated with this action, at the same time.

For the purposes of our research, we decided to focus on the detection of a reciprocal relationship between the burnout syndrome - in the psychological domain, and the cognitive structuring ability. On the psychological level, the burnout syndrome manifests itself as an overall mental exhaustion, often transferred also into the cognitive domain, leading to a complex motivation loss. The depressive feelings and the feelings of hopelessness are predominant in person's experience. As an attenuation in the overall activity occurs, the spontaneity, creativity and initiative are significantly reduced. The information stated above refers, in a way, to the Kahneman and Tversky's view (1981), who argued that the decision making and the appraisal of the situation under uncertainty may lead to the use and preference of such strategies of an automatic information processing that reduce the information excess to the extent that is manageable for the individual. Within the mental exhaustion, a man can experience the fruitlessness and the low meaningfulness of his own actions and effort. Another essential feature of mental exhaustion is the strict reduction of operations to the routine behavior and the use of stereotypical phrases and cliches (Baranovska, Ručková, 2012). This again corresponds with the different findings from Bar-Tal and Guinote (2002), who claim that a man with a high need for cognitive structure categorizes the information to reduce the uncertainty and does prefer a rapid and simple information processing in the form of stereotypical thinking. The behavioral analysis of such a man can reveal the heightened tendency to benefit from a premature problem solving, the “all or nothing” type.

## 2 THE RESEARCH PROBLEM

The aim of our research was to determine if there is a relationship between the ability to achieve a cognitive structure and the level of mental exhaustion in teachers, that we consider to be the one of professions that are at the highest risk to be endangered by the burnout syndrome. Our research was based on the survey attended by 125 teachers from Slovakia, who expressed their opinion about considering their profession mentally and physically challenging or not. 98% of teachers considered their profession mentally challenging and they expressed also a belief that the status of a teacher is now much lower than it was in the past. This combined with a high degree of responsibility, constant pressure from the state and the parents and almost zero possibility to make a mistake are the factors that predestinate teachers to "burn out" very easily and intensively.

### 2.1 The aim of the research

The aim of our research was to investigate the relationship between the degree of psychological burnout in teachers and the ability to achieve a cognitive structure. We also

investigated the correlation between the ability to achieve a cognitive structure and the years of experience in the field.

**2.2 Hypotheses**

Based on the objectives, we set ourselves the following hypotheses:

The Hypothesis 1: There is a positive statistically significant relationship between the degree of psychological burnout and the ability to create a cognitive structure.

The Hypothesis 2: There is a positive statistically significant relationship between the years of experience in the field and the ability to achieve a cognitive structure.

The first hypothesis was based on the information analyzed in the first section of this article. The second hypothesis was set despite the Piaget's view (1970). He argues that the cognitive structuring ability is genetically inherited or acquired until the age of 12 years. Based on our previous research, we found that the length of professional experience in a field does not affect the genesis or the degree of burnout, but it may affect the ability of the teacher to create a cognitive structure.

**2.3 The research sample characteristics**

In the first phase of our research, 64 participants took part in. The sample consisted of 12 men (18.8%) and 52 women (81.2%). The gender ratio was not equal because of the prevalence of women in the teaching profession. However, at this stage we have not taken into account the gender as a variable, as well as the age of participants. The selection of the respondents was random. The only inclusive criterion for the selection was the respondent's profession. At the time of our research, the minimum number of years of experience was 2 years and the maximum 39 years. The average years of experience per respondent was 16, 07 years. 34 teachers taught at elementary schools (53.1% of the sample), 24 of them taught at secondary schools (36.1%) and 6 at vocational schools (10.8%).

**2.4 Research methods and techniques**

To measure the ability to create a cognitive structure, we used a 24 item questionnaire AACS - Ability to Achieve Cognitive Structure Scale. The author of the questionnaire is Bar-Tal (1993). The questionnaire consists of 30 statements that are assessed on 6-point Likert scale ranging from 1 to 6 (strongly disagree to strongly agree). The individual items in the questionnaire relate to the ability to reach the certainty by choosing the right decision, ability to create a solution and the ability to structure life. The total score indicates the individual's ability to achieve a cognitive structure. The test reliability is expressed by Cronbach $\alpha$: 0.83. The values of raw scores range from 52 to 128 points.

To measure the level of mental exhaustion, we used a questionnaire BM - Burnout measure. The questionnaire consists of 21 statements, that describe the mental state of the teacher. The teacher evaluates the incidence of these symptoms on a scale from 1 to 7 (never, once in a time, rarely, sometimes, often, usually, always), with a focus on the period of the previous year. From the resulting data, 4 values A - D are calculated, which are then used to calculate the BQ, which shows the degree of individual's burnout, from a good mental state to a state, which is considered to be an emergency signal, indicating the urgent need to visit a specialist.

For the data processing, the statistical program SPSS was used. To calculate the normal distribution of data in the sample, the Kolmogorov-Smirnov test of normality was performed.

The normal distribution was found only for the BQ index and for the raw AACS test scores. Other items were not normally distributed. Accordingly, for the evaluation purpose, we used as parametric, as nonparametric tests.

### 2.5 The research results analysis

The Hypothesis 1: There is a positive statistically significant relationship between the degree of psychological burnout and the ability to create a cognitive structure.

Table 1 The correlation between the degree of psychological burnout and the ability to create a cognitive structure.

| | | HSAACS |
|---|---|---|
| Index BQ | Pearson Correlation | ,214 |
| | Sig. (2-tailed) | ,089 |
| | N | 64 |

As we can see in the table 1, there is no statistically significant relationship between the items. The value p = 0.089, however, is close to the value 0.05. Therefore, we compared the outputs transformed into the percentages and classified into groups according to the burnout degree and we created also groups according to the degree of the cognitive structuring ability. The following table shows the scores and also percentual distribution of respondents.

Table 2 A comparison of respondents based on their classification into groups according to the degree of mental burnout and ability to achieve a cognitive structure.

| | | | skupinyAACS | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Low ability | Norma | High ability |
| burnout | Normal mental state | Count | 4 | 25 | 5 |
| | | % within burnout | 11,8% | 73,5% | 14,7% |
| | | % within groups AACS | 57,1% | 51,0% | 62,5% |
| | | % of Total | 6,3% | 39,1% | 7,8% |
| | Borderline state | Count | 3 | 17 | 1 |
| | | % within burnout | 14,3% | 81,0% | 4,8% |
| | | % within groups AACS | 42,9% | 34,7% | 12,5% |
| | | % of Total | 4,7% | 26,6% | 1,6% |
| | Manifested mental exhaustion | Count | 0 | 5 | 1 |
| | | % within burnout | ,0% | 83,3% | 16,7% |
| | | % within groups AACS | ,0% | 10,2% | 12,5% |
| | | % of Total | ,0% | 7,8% | 1,6% |
| | acute burnout | Count | 0 | 2 | 1 |
| | | % within burnout | ,0% | 66,7% | 33,3% |
| | | % within groups AACS | ,0% | 4,1% | 12,5% |
| | | % of Total | ,0% | 3,1% | 1,6% |

It can be seen, that people who manifested a mental exhaustion or an acute burnout exhibit high degree of the ability to achieve a cognitive structure, which could confirm our assumption - even though it is not significant statistically.

The Hypothesis 2: There is a positive statistically significant relationship between the years of experience in the field and the ability to achieve a cognitive structure.

Table 3 The relationship between the years of experience and the ability to achieve a cognitive structure.

| | | | prax |
|---|---|---|---|
| Spearman's rho | HSAACS | Correlation Coefficient | ,065 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,609 |
| | | N | 64 |

To identify the relationship, we used the Spearman correlation. As it can be seen from the table 3, there is no statistically significant relationship among these variables. Therefore, our second hypothesis was not confirmed.

## 3 CONCLUSION

The present study analyses the first results of an extensive research that aims to examine the burnout syndrome among teachers and their ability to achieve the cognitive structure. Although at this stage of the research, our hypotheses have not been confirmed and any statistically significant relationship have not been found yet, in case of the first hypothesis the values have been close to this point. Based on the facts reviewed above, we can assume that there may be an interrelationship between the two variables. Moreover, we would like to focus on the comparison of the cognitive structuring ability and the degree of burnout among teachers, depending on the type of school in which they are teaching.
The obtained results do not reveal any statistically significant difference between the groups, but they do show the differences in the arithmetic average scores. The highest level of the load was reported by the teachers from vocational schools, then at primary and finally, at secondary schools with graduation. Concerning the ability to achieve a cognitive structure, the highest average values were reached again by the vocational school teachers and the lowest ones at primary schools. These findings may form the basis for further investigation and future research.

## Použitá literatura


1. BARANOVSKÁ, A. – RUČKOVÁ, G. *Subjektívne vnímanie záťaže vo vzťahu k osobnosti učiteľov základných a stredných škôl.* V tlači.
2. BAR-TAL, Y. – GUINOTE, A. *Who Exhibits More Stereotyping Thinking? The Effect of Need an Ability to Achieve Cognitive Structure on Stereotyping.* European Journal of Personality. Vol. 16, no 4, 2002. Pp. 313-331. DOI 10.1002/per.453.
3. ČEREŠNÍK, M. – SARMÁNY-SCHULLER, I. *Kognitívne štrukturovanie a neistota z perspektívy maskulinity a feminity.* In: Sociálne procesy a osobnosť. Bratislava: SAV, 2004. 524 s. ISBN 80-88910-16-1.
4. KAHNEMAN, D. – TVERSKY, A. *The framing of decisions and the psychology of choice.* American Association for the Advancement of Science, Vol. 211, issue 4481, Jan 30, 1981. Pp. 453 – 458. DOI 10.2307/1685855.
5. NEUBERG, S.L. – NEWSON, J.T. *Personal Need for Structure: Individual Differences in the Desire for Simple Structure.* Journal of Personality and Social Psychology, vol.65, No 1, 1993. Pp. 113 – 131. Inc. 0022-3514/93.
6. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 1. vydanie. Praha: SPN, 1970. 150 s. 74 – 0-79.

**Kontaktní údaje**
PhDr. Andrea Baranovská PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie
J. Herdu 2, 917 01 Trnava
Tel: 00421 33 5565295
email: andrea.baranovska@azet.sk

# SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK AKO SÚČASŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV A UČITELIEK

# SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS THE PART OF PREGRADUAL TEACHER PREPARATION

*Miroslava Lemešová*

**Abstrakt**

Sociálno-psychologický výcvik je súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteliek. Študentom umožňuje osvojiť si základné teoretické a praktické poznatky z oblasti sociálnych zručností potrebných pre učiteľa. Jeho cieľom je odhaliť individualitu každého študenta, poznávanie silných a slabých stránok osobnosti, posilnenie sebavedomia, riešenie konfliktov a zvládanie záťažových situácií. Príspevok sa venuje postaveniu tohto predmetu v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov na pedagogických fakultách na Slovensku a zároveň ponúka pohľad na vnímanie tohto predmetu študentmi Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

***Kľúčová slova:*** *sociálno-psychologický výcvik, pregraduálna príprava, učiteľstvo, kompetencie učiteľov a učiteliek*

**Abstract**

Social-psychological training is the part of pregradual teacher preparation. It enables students to develop basic practical and theoretical knowledge in the area of social competence which is so necessary for teachers. The aim of the social-psychological training is to detect the individuality of every student, to identify their strengths and weaknesses, to strengthen their self-confidence, to solve conflicts and also to cope with difficulties. The article deals with the position of this subject within the pregradual teacher preparation in the pedagogical faculties of Slovakia and offers at the same time the view into the perception of this subject by students of Pedagogical Faculty of Comenius University in Bratislava.

***Key words:*** *social-psychological training, pregradual teacher preparation, teaching, teacher competence*

## 1 ÚVOD

Súčasná školská prax vyžaduje od učiteľov a učiteliek flexibilitu, tvorivosť, aplikáciu teoretických poznatkov do praxe, ovládanie efektívnych spôsobov výučby ako i dokonalú znalosť aprobačných predmetov spolu s efektívnou komunikáciou, otvorenosťou a schopnosťou vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy. Úlohou učiteľov je tiež motivovať deti a dospievajúcich k vzdelávaniu nielen v škole ale i mimo nej (na čo majú vytvárať priestor v rámci mimoškolských aktivít detí) a zároveň dbať na svoj ďalší osobný i profesijný rast. Učitelia by mali byť deťom počas ich vzdelávacej kariéry skôr sprievodcami než diktátormi, umelcami než mechanikmi či väčšmi bádateľmi než zberačmi informácií a odpovedí. Mnohokrát sú však do značnej miery v rozpore školská prax a pregraduálna príprava budúcich učiteľov a učiteliek. Tí sú všeobecne dobre pripravení po odbornej stránke, no tá samotná nestačí na zvládnutie tak náročnej profesie, akou je učiteľstvo.

I. Gillernová (2001) uvádza, že možno hovoriť o troch hlavných skupinách profesijných kompetencií učiteľov, ktoré sa odzrkadľujú aj v ich pregruálnej príprave – profesijné

kompetencie viazané na obsah predmetov, ktorým sa učiteľ venuje (matematika, slovenský jazyk, psychológia atď.), didaktické zručnosti vzťahujúce sa na to, ako učiteľ vyučuje a poslednú skupinu tvoria sociálno-psychologické a špeciálnovýchovné kompetencie zamerané napr. na porozumenie vzťahov v školskej triede, komunikáciu s rodičmi a pod. V každodennej činnosti učiteľa prevažujú činnosti, pre ktorých adekvátnu realizáciu je potrebné využívať poslednú skupinu kompetencií, nakoľko učiteľ denne vstupuje do množstva interakcií nielen so žiakmi ale aj rodičmi, kolegami a pod. Práve v tejto oblasti majú začínajúci učitelia najväčšie ťažkosti. Za najnáročnejšie profesijné činnosti považujú prácu s neprospievajúcimi žiakmi, udržiavanie poriadku a pozornosti žiakov pri vyučovaní, ich motivovanie, individuálne rozhovory s rodičmi, riešenie disciplinárnych priestupkov, uplatnenie individuálneho prístupu k žiakom či prispôsobenie vyučovania veku žiaka (Bačkorová, 2007).

Budúci učitelia a učiteľky sú tak po nástupe do škôl konfrontovaní s úlohami, o ktorých sa síce počas pregraduálnej prípravy niečo dozvedeli a čítali, no na riešenie ktorých im chýbajú často kompetencie, skúsenosti a poznanie vlastného správania a osobnosti v interakcii s inými – schopnosť viesť a riadiť skupinu, riešiť bežné medziľudské konflikty či zasahovať do skupinovej dynamiky. A netreba zabúdať ešte na ďalšie, omnoho náročnejšie úlohy, ktoré sa s učiteľstvom spájajú - zvládanie problémového správania žiakov, práca s deťmi s poruchami pozornosti či deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, šikanovanie, sebapoškodzujúce prejavy detí, nelátkové závislosti, preventívne programy a pod. (Cabanová, 2010; Černotová, 2006; Ferková, 2013; Lemešová, 2012). Mnohé z javov, s ktorými sa v školskom prostredí stretávajú a budú stretávať, sa nedajú zvládnuť naučením sa istých poznatkov a čítaním odborných publikácií, ale iba pomocou vlastného zážitku, skúsenosti a činnosti. Keďže je každá situácia, v ktorej sa ocitnú, odrazom jedinečného a nenapodobiteľného vzťahu s dieťaťom či dospievajúcim, ťažko sa možno na realitu, ktorá ich v škole čaká, stopercentne pripraviť. Aj z tohto pohľadu kladie príprava na ktorúkoľvek pomáhajúcu profesiu (nielen na učiteľstvo) omnoho vyššie nároky na jej absolventov ako na absolventov iných odborov.

# 2 PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV

Jednotlivé predmety realizované na univerzitách v rámci štúdia učiteľstva (ale aj blízkych odborov ako sú liečebná pedagogika, špeciálna pedagogika, psychológia a pod.) majú za úlohu umožniť študentom a študentkám adekvátne sa pripraviť na vykonávanie ich budúcej profesie. Príprava budúcich učiteľov a učiteliek, ktorá sa realizuje nielen formou prednášok ale i praktických nácvikov a praxí, je vo všeobecnosti tematicky zameraná na tri oblasti. Tou prvou je oblasť odborovo-predmetová, ktorá v sebe zahŕňa poznatky vedných disciplín v rámci študovanej aprobácie. Druhou oblasťou je oblasť predmetovo-didaktická zameraná na osvojenie si adekvátnych didaktických postupov a treťou pedagogicko-psychologická oblasť ponúkajúca celkový pohľad na človeka ako objekt poznávania ale i na charakteristiky a špecifiká školského prostredia a pedagogickej práce. Táto oblasť je povinnou súčasťou štúdia a je rovnaká pre všetkých študentov a študentky učiteľstva akademických predmetov a učiteľstva umelecko-výchovných a výchovných predmetov. Na pedagogických fakultách slovenských univerzít sa stretávame s označením tejto oblasti ako Sociálno-vedný a pedagogicko-psychologických základ alebo Pedagogicko-psychologický a spoločensko-vedný základ učiteľstva. Psychologické disciplíny spolu s poznatkami špeciálnej pedagogiky, pedagogiky, filozofie či sociológie sú vo všeobecnosti neoddeliteľnou súčasťou odbornej prípravy nielen v oblasti učiteľskej profesie ale i ostatných pomáhajúcich profesií (Sokolová, 2011).

Podľa M. Kolaříka (2011) je však praktická príprava študentov univerzít, u ktorých možno predpokladať, že budú pracovať s ľuďmi, nedostatočná. Zdôrazňuje, že zatiaľ čo prednáškam, seminárom či referátom je venovaný obrovský priestor, praktický nácvik, vlastná skúsenosť a osvojovanie kompetencií sú často odsúvané na dobu po ukončení štúdia, no v tomto období už k absolvovaniu napr. osobnostného výcviku nedochádza. I. Turek (2002) uvádza, že získaniu odbornej spôsobilosti sa venuje na učiteľských fakultách v SR v priemere 3,1krát viac času ako získaniu spôsobilosti pedagogickej. Budúci učitelia tak nemajú problém s tým, čo vyučovať, ako skôr s tým, akým spôsobom vyučovať, ako zaujať, ako motivovať svojich žiakov a ako zvládať situácie nesúvisiace s obsahom učiva. M. Černotová (2006) konštatuje, že výskumy začínajúcich učiteľov opakovane upozorňujú na to, že pedagogická (i psychologická) príprava študentov učiteľstva má veľké rezervy a je neraz nedostatočná. Prevláda silná tendencia podceňovať rozvoj osobnostných a sociálno-psychologických či kultúrnych kompetencií. Podľa S. Štecha (1994) je preto dôležité naučiť budúcich učiteľov porozumieť jedinečnostiam, vopred poznať najmä nutnosť odstupu, reflexie a kladenia otázok vlastnému správaniu.

# 3 ROZVOJ SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

Predmety zamerané na oblasť sociálno-psychologických kompetencií sú súčasťou pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva, pričom sa venujú napríklad problematike komunikácie, medziľudskej interakcie, profesijnej etike či konfliktom a pod. Zameriavajú sa na osvojenie a získanie nielen teoretických ale i praktických poznatkov z oblasti sociálnych kompetencií. Ich cieľom je rešpektovanie aktuálnych požiadaviek praxe a hľadanie najvhodnejších spôsobov a ciest rozvíjania sociálno-psychologických kompetencií u účastníkov týchto predmetov. Realizujú sa formou prednášok, seminárov či výcvikov. Prednášky a semináre ponúkajú základné informácie a umožňujú zorientovať sa študentom v témach, ktoré s kompetenciami súvisia. Úlohou výcvikov je praktický nácvik a rozvoj jednotlivých kompetencií. Táto forma výučby zároveň študentov a študentky učiteľstva učí, aké sú možnosti a bariéry takto používaných metód a sprostredkúva im osobnú skúsenosť. I keď v súčasnosti prevláda klasická forma prednášok a seminárov, nie sú výnimkou ani alternatívne formy akými sú výcviky realizované blokovou formou, ktoré umožňujú omnoho hlbší prienik do preberaných a precvičovaných tém (Hermochová, Vaněková, 2001). Podľa J. Kožnara (1992) môže mať tento druh štúdia priame dôsledky na žiaduce zmeny sociálneho správania. Praktické nácviky v bezpečnom prostredí výcvikovej skupiny umožňujú experimentovať s rôznymi formami vlastného správania a reakcií, čo pomáha rozšíriť repertoár doterajších možných odpovedí na správanie iných, zistiť viac o svojich vlastných charakteristikách a súčasne ich optimalizovať, prípadne si osvojiť mnohé ďalšie žiadúce sociálne prvky správania a reagovania.

Rôzne podoby výcviku so sociálno-psychologickým zameraním sa využívajú na zosilnenie vzdelávacieho procesu, na osvojenie a rozvoj kompetencií a zručností potrebných pre optimálnu interakciu s inými či na simuláciu a nácvik spôsobov správania v situáciách vychádzajúcich z praxe. Jeho cieľom je teda nielen porozumieť tomu, čo sa v určitých situáciách deje, ale aj získať kompetencie toto dianie riešiť, reflektovať svoje prejavy a vhodne ich vzhľadom na situáciu prispôsobovať a meniť. To je možné len za predpokladu poznania seba samého a uvedomenia si odozvy vlastného pôsobenia na iných ľudí. Prínosnosť výcvikových foriem rozvoja sociálnych zručností a profesijných kompetencií budúcich učiteľov (ale i učiteľov pôsobiacich v praxi) je nepopierateľná. Dopad takto získaných zručností sa odráža v efektivite školských situácií. Ak sa však pozrieme na ich zastúpenie na našich pedagogických fakultách zistíme, že v rámci pedagogicko-psychologického a

spoločenskovedného základu učiteľstva buď úplne absentujú alebo je ich zastúpenie nedostatočné. Prehľad zastúpenia výcvikov (vychádzajúc z dostupných informácií štyroch slovenských univerzít) v rámci spoločného učiteľského základu povinného pre všetkých študentov a študentky učiteľstva akademických predmetov a učiteľstva umelecko-výchovných a výchovných predmetov ponúka nasledujúca tabuľka.

*Tab. 1 Prehľad zastúpenia výcvikov v rámci učiteľských programov na pedagogických fakultách SR*

| **Univerzita, mesto** | **Predmety v bakalárskom stupni štúdia** | **Predmety v magisterskom stupni štúdia** |
|---|---|---|
| Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica | Sociálno-psychologický tréning III. (V) | Sociálno-psychologický tréning 1. (V) |
| Univerzita Komenského, Bratislava | --- | Tréning sociálnych zručností učiteľov (PV) |
| | | Sociálno-pedagogický výcvik (PV) |
| Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra | --- | --- |
| Trnavská univerzita, Trnava | --- | --- |

Ako možno vidieť z prehľadu dostupných údajov, na pedagogických fakultách dvoch univerzít – Trnavskej univerzite a Univerzite Konštantína Filozofa v oboch stupňoch štúdia úplne chýbajú predmety výcvikového charakteru so zameraním na rozvoj a osvojenie si sociálno-psychologických zručností potrebných pre adekvátne vykonávanie učiteľského povolania. I keď Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela či Univerzity Komenského takéto predmety ponúkajú (UMB dokonca už na bakalárskom stupni štúdia), ide o predmety povinne voliteľné (skratka PV v Tab. 1) alebo výberové (skratka V v Tab. 1). V praxi to znamená, že si študenti a študentky tieto predmety môžu, no nemusia zvoliť. Počas celého päťročného štúdia tak napríklad študentka študujúca učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry a anglického jazyka a literatúry neabsolvuje žiaden výcvik zameraný na osobnostný rozvoj či osvojenie a nácvik kompetencií kľúčových pre vykonávanie učiteľskej profesie. Výnimku tvoria študenti a študentky študujúci napríklad učiteľstvo psychológie, pedagogiky, primárneho vzdelávania a pod., ktorí v rámci svojej apropácie majú niekoľko povinných výcvikov sociálno-psychologického charakteru.

Tabuľka pozostáva z informácií o obsahu pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva zverejnených na webových stránkach jednotlivých slovenských pedagogických fakúlt, pričom na mnohých pedagogických fakultách neboli tieto údaje dostupné (Katolícka univerzita v Ružomberku, Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita J. Selyeho v Komárne). Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Trnavskej univerzity v Trnave a Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre poskytujú na webových stránkach zoznamy predmetov tohto programu spolu s informáciami o odporúčanom semestri absolvovania, rozsahu a množstve kreditov. Jedine Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na svojej webovej stránke poskytuje i informačné listy predmetov programu spoločného pre všetky učiteľské odbory, v rámci ktorých sa možno dozvedieť viac o obsahu a cieľoch jednotlivých výcvikov.

# 4 POHĽAD ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK NA PREDMET TRÉNING SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ UČITEĽOV

V nasledujúcej kapitole ponúknem pohľad študentov a študentiek na predmet Tréning sociálnych zručností, ktorý obsahovo spĺňa charakter sociálno-psychologického výcviku. Predmet je jedným z dvoch ponúkaných výcvikov (druhým je Sociálno-pedagogický výcvik) v rámci Pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Keďže ide o predmet povinne voliteľný, študenti a študentky učiteľstva si ho môžu, no nemusia počas svojej pregraduálnej prípravy zvoliť a absolvovať spomedzi ďalších tridsiatich ponúkaných predmetov (v ponuke, z ktorej musia absolvovať min. dva predmety, sú napr. predmety ako Sociológia detstva a mladosti, Kultúrna antropológia, Diagnostické kompetencie učiteľa, Výchova k tvorbe a ochrane životného prostredia, Tvorba a hodnotenie učebníc, Počítačom podporované prírodovedné laboratórium a pod.). Dopyt študentov a študentiek po možnosti absolvovať tento predmet je však za obdobie jeho realizácie vždy väčší ako je ponuka - otvára sa jedenkrát každý semester pre cca. 20 študentov. Predmet v rozsahu 28 hodín môžu absolvovať v ktoromkoľvek zo štyroch semestrov magisterského stupňa štúdia. Cieľom predmetu je osvojenie základných teoretických a praktických poznatkov z oblasti sociálnych zručností potrebných pre učiteľa súčasnosti. Úlohou je tiež zážitkovou formou odhaliť individualitu každého študenta, spoznať silné a slabé stránky jeho osobnosti, posilniť sebavedomie, naučiť ho efektívne riešiť konflikty a zvládať záťažové situácie. Predmet sa zameriava na zlepšenie sociálnej percepcie, zdokonaľovanie sociálnych zručností, prehĺbenie sebapoznávania a poznávania žiakov, zmenu nežiaducich stereotypov v správaní a v kontakte medzi ľuďmi, funkčné vyjadrenie citov a otvorenú sebaprezentáciu.

Hodnotenie efektívnosti akýchkoľvek tréningov je náročné, nakoľko nevieme vylúčiť a ovplyvniť iné zasahujúce premenné. Od študentov a študentiek však možno získať rôznymi spôsobmi spätnú väzbu, analýzou ktorej získame ich pohľad na obsah a realizáciu tréningu. Pre účely príspevku som analyzovala spätnú väzbu získanú od 17 študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet Tréning sociálnych zručností učiteľov v zimnom semestri školského 2012/2013. Tréningu sa zúčastnili študenti a študentky prvého i druhého roku magisterského stupňa štúdia učiteľstva výchovy k občiansku, pedagogiky, histórie, anglického jazyka a literatúry, nemeckého jazyka a literatúry, výtvarnej výchovy, slovenského jazyka a psychológie. Na konci blokovej výučby, v rámci ktorej bol tréning realizovaný, mali za úlohu anonymne odpovedať na nedokončené vety. Každému odovzdanému hárku bolo následne pridelené poradové číslo, podľa ktorého je možné jednotlivé výpovede študentov a študentiek identifikovať (napr. [10], [17] a pod.). Metódou vytvárania trsov a metódou kontrastov (Miovský, 2006) som analyzovala odpovede na dve nedokončené vety: *Vec, ktorú budem robiť inak ako dôsledok tohto tréningu, je...* a *Na tréningu pre mňa bolo objavom...* V prvom kroku som zoskupovala a konceptualizovala vyjadrenia účastníkov a účastníčok do trsov, v rámci ktorých boli vyhľadávané určité opakujúce sa témy. Postupnou analýzou ďalších a ďalších údajov boli tieto témy dopĺňané a sýtené, čím sa vytvárala istá štruktúra všeobecnejšie sformovaných významových kategórií. Aj vzhľadom na počet analyzovaných výpovedí nemožno výsledky mojich analýz zovšeobecnovať a dávať im univerzálnu platnosť. Ponúkajú však pohľad študentov a študentiek učiteľstva rôznych študijných programov na predmet výcvikového charakteru a môžu tak slúžiť ako isté východiská pre vytváranie obsahu ich pregraduálnej učiteľskej prípravy.

Tréning sociálnych zručností učiteľov je realizovaný blokovo – niekoľkodňovým stretnutím na konci semestra. Študenti a študentky pracujú však aj priebežne počas neho. Ich úlohou je analyzovať videosekvencie zo školského prostredia alebo sa pomocou písania úvahy zamyslieť nad budúcim učiteľským povolaním a výzvami s ním spojenými. Súčasťou

tréningu je následne nácvik rôznych školských situácií, a to najmä pomocou simulačných cvičení či hrania rolí. Simulujú sa napr. situácie nespolupracujúceho či nepozorného správania žiakov, vyrušovanie, nevhodné poznámky smerujúce na učiteľa/učiteľku či spolužiakov a pod. Vo výpovediach študentov a študentiek sa odzrkadľujú najmä zážitky zo simulačných cvičení. Vyjadrujú nesúlad medzi tým, ako si predstavujú svoje učiteľské pôsobenie a bežnú školskú realitu. Pre mnohých, často končiacich študentov (už po absolvovaní priebežných i súvislých praxí), bolo na tréningu objavom, že sa s takýmito formami správania žiakov a študentov budú v škole stretávať: *„Objavom bolo, že som zistila, koľko rôznych situácií sa môže stať v triede, v práci s deťmi, veľakrát mi ani nenapadlo, aké problémy sa môžu vyskytnúť"* [1]. Študenti boli frustrovaní tým, ako ich dobre pripravenú hodinu dokáže narušiť správanie jedného žiaka a zároveň zaskočení svojou nepripravenosťou na tieto situácie. Pri analýzach jednotlivých simulácií však vyplývali na povrch ďalšie oblasti, s ktorými majú študenti a študentky ťažkosti a o ktorých sa vyjadrovali ako o objavoch v nedokončených vetách.

Práve v záťažových situáciách si uvedomovali, aké jednostranné a mnohokrát povrchné je ich hľadanie príčin a vysvetlení správania žiakov. Väčšinu situácií vnímali ako útok na vlastnú osobu na základe čoho volili i spôsob reagovania. Na tréningu však objavili aké široké spektrum sa skrýva za jedným a tým istým prejavom dieťaťa a uvedomili si rozsiahlu variabilitu osobnosti detí a ich inakosti. To im podľa ich výpovedí napomohlo adekvátnejšie sa pripraviť na to, čo ich čaká v škole a aj pomocou takýchto nácvikov získali väčšiu istotu: *„Boli viaceré možné riešenia nečakaných situácií, ktoré môžu v triede nastať. Pomohli mi vnímať viaceré situácie z iných uhlov pohľadu. Preto vždy v každej triede treba situácie riešiť inak, pretože všade sú iní žiaci"* [17]. Z odpovedí získaných na nedokončenú vetu týkajúcu sa zmeny ich správania v dôsledku tréningu, možno identifikovať zmeny, ktoré študenti a študentky pripisujú absolvovaniu tréningu. U študentov a študentiek došlo k:

- hlbšiemu sebapoznaniu (aj prostredníctvom spätnej väzby od iných): *„... budem inak riešiť situácie, konkrétne ak je problém, budem sa snažiť nevybuchnúť, aj keď by som normálne vybuchla."* [2],

- uvedomeniu si svojej role a postavenia vo vzťahu k žiakom ale i budúcim kolegom: *„Budem sa k žiakom viac správať ako k partnerom a nie ako k svojim poddaným."* [10],

- sebareflexii vlastného konania a potrebe ďalšieho vzdelávania: *„Častejšie si nacvičovať rôzne problémové situácie, rozmýšľať viac nad rôznymi situáciami, ktoré sa môžu vyskytnúť."* [11] či *„Celkovo sa snažiť neignorovať situácie, ktoré vzniknú a nepresúvať zodpovednosť inam, ak to môžem vyriešiť sama."* [12],

- rozšíreniu variability vlastného správania ako odozvy na reakcie žiakov: *„Možno budem vedieť riešiť konflikty vzniknuté v triede efektívnejšie - budem vedieť efektívnejšie vyhodnotiť príčiny problémov a konfliktov."* [4],

- scitliveniu voči inakosti žiakov, ich prejavov i príčin správania: *„Zistil som, že žiaci sa správajú problémovo a nemusí to byť len kvôli tomu, že sa učiteľa snažia vytočiť. Môžu mať aj svoje vlastné problémy, ktoré sa takto prejavujú. Treba hľadať dôvody týchto správaní hlbšie, treba reagovať na správanie adekvátne."* [3],

- obohateniu metodík a cvičení v práci s deťmi.

Študenti a študentky hodnotili výcvik celkovo ako prínosný a užitočný pre ich ďalšiu prax, bez ohľadu na to, či sa chystajú po absolvovaní pedagogickej fakulty nastúpiť priamo do školy a vykonávať povolanie učiteľa.

# 5 ZÁVER

Každý absolvent učiteľstva, či už nastúpi do niektorého typu školy alebo sa uplatní v inej oblasti spoločenskej praxe, bude v pozíciách s nimi spätými ovplyvňovať seba samého i tých, ktorý s ním budú vstupovať do kontaktu. I keby bolo štúdium v rámci pregraduálnej prípravy rozsiahlejšie, som presvedčená o tom, že by nezabezpečilo, aby si osvojil a získal všetky potrebné sociálno-psychologické zručnosti, ktoré bude počas budovania svojej profesijnej kariéry potrebovať či ktoré sa budú od neho vyžadovať. Mnohému sa naučí až vlastnými skúsenosťami a zážitkami nadobudnutými dlhoročnou a často neľahkou praxou (Hermochová, 1988). Študenti a študentky učiteľstva sa cítia byť dostatočne pripravení po odbornej – predmetovej a didaktickej stránke. Vedia si pripraviť vyučovacie hodiny a ich štruktúru či zvoliť vhodné postupy vedúce k pochopeniu učiva u väčšiny detí. Ťažkosti a obavy, ktoré komunikujú, súvisia skôr s výchovnou stránkou vyučovacieho procesu, manažmentom triedy ako kolektívu, odlišnosťami medzi jednotlivými deťmi, konfliktnými situáciami či zachovaním spravodlivosti pri hodnotení a posudzovaní správania žiakov.

Pre úspešný štart učiteľskej kariéry absolventov pedagogických fakúlt je preto podľa môjho názoru potrebná väčšia praktická pripravenosť, a to nielen v podobe pedagogických praxí, ale aj v podobe väčšieho dôrazu na výcviky zamerané na získavanie a rozvoj nevyhnutných zručností a kompetencií budúcich učiteľov. Som totiž presvedčená o tom, že sa študenti stretli s poznatkami prezentovanými na tréningu neraz v rámci iných predmetov realizovaných formou prednášok či seminárov. No až konkrétna situácia (i keď simulovaná) im ukázala v celej svojej holej skutočnosti ich (ne)schopnosť nájsť riešenie a zároveň zabezpečiť naplnenie cieľa, ktorí si stanovili. Cvičná situácia ponúkla možnosť analyzovať to, čo prežili, diskutovať o tom, čo sa dialo a získať spätnú väzbu od iných, ktorí sa situácie zúčastnili či ju iba pozorovali. To im umožnilo odhaliť prejavy vlastného správania a zároveň realizovať zmeny pre úspešnejšie zvládanie sociálnych interakcií. Domnievam sa, že v konečnom dôsledku ide o to, vyvážiť dnes skôr vedeckú prípravu budúcich učiteľov a učiteliek a začleniť do nej omnoho väčší kontakt so školskou praxou a aplikáciou poznatkov z psychológie, pedagogiky, filozofie, antropológie, sociológie a mnohých ďalších.

**Použitá literatura**


1. BAČKOROVÁ, E. Podmienky práce začínajúceho učiteľa. In *Ako sa učitelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, 2007. S. 38 – 40.
2. CABANOVÁ, K. Zisťovanie chápania pojmu "Pozornosť" učiteľmi a žiakmi. In *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. S. 299 - 306. ISBN 978-80-557-0111-0.
3. ČERNOTOVÁ, M. Interné hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník ze 14. konference ČAPV*, 2006. Plzeň: Západočeská univerzita.
4. FERKOVÁ, Š. Média a ich vplyv na problémové správanie detí. In *Kríza pedagogiky?* Bratislava: Univerzita Komenského, 2013. S. 210-216. [CD-ROM].
5. GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III.* Praha: Grada Publishing, 2001. S. 134 – 150. ISBN 80-247-0180-4.
6. HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik – příspěvek sociální pschologie k metodice práce s přirozenou skupinou.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 210 s.

7. HERMOCHOVÁ, S., VANĚKOVÁ, D. Stručná historie a současnost. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III.* Praha: Grada Publishing, 2001. S. 11 – 21. ISBN 80-247-0180-4.
8. KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik.* Praha: Grada Publishing, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-2941-1.
9. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika (Teorie a výzkum).* Praha: Univerzita Karlova, 1992. 219 s. ISBN 80-7066-632-3.
10. LEMEŠOVÁ, M. Socializačné aspekty kultúry školy o pravidlách, hraniciach a problémoch v školskom prostredí. In LUKŠÍK, I. (Eds.) *Kultúra škôl a výchovných zariadení.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. S. 146 - 168. ISBN 978-80-223-2962-0.
11. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
12. SOKOLOVÁ, L. *Didaktika psychológie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. 162 s. ISBN 987-80-223-2806-7.
13. ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze sa mu naučit? In *Pedagogika,* 1994. Roč. XLIV, č. 4, s. 310 - 320.
14. TUREK, I. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. In *Pedagogika,* 2002. Roč. LII, č. 1, 16 - 34.

**Výzkumný záměr, projekt**
Príspevok bol vytvorený s podporou grantu VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov.

**Kontaktní údaje**
Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
Tel.: +421 2 50 222 344
email: lemesova@fedu.uniba.sk

# ROZVÍJANIE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV A UČITELIEK V RÁMCI PEDAGOGICKEJ PRAXE

# DEVELOPING SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS THROUGH THE TEACHING PRACTICE

*Lenka Sokolová*

**Abstrakt:**

Pedagogická prax zohráva v pregraduálnej príprave učiteľov a učiteliek významnú úlohu. Jej cieľom je rozvíjanie didaktických a sociálno-psychologických kompetencií a súčasne posilnenie identifikovania sa študentov a študentiek učiteľstva s učiteľskou profesiou. V príspevku analyzujeme formálny a neformálny status pedagogickej praxe u študentov učiteľstva psychológie s dôrazom na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteliek. Analyzujeme reflexie (n = 52) a evaluačné dotazníky (n = 70) z pedagogickej praxe zozbierané v rokoch 2009–2012. Z výsledkov vyplýva, že súčasný model pedagogickej praxe podporuje najmä rozvoj didaktických kompetencií. Študenti a študentky po absolvovaní pedagogickej praxe uvádzajú nižšiu mieru sebaistoty v oblastiach ako je riešenie konfliktov, zvládanie záťaže v učiteľskej profesii, zvládanie náročného správania a pod.

***Kľúčové slová:*** *sociálno-psychologické kompetencie, pedagogická prax, pregraduálna príprava učiteľov, učiteľstvo psychológie*

**Abstract:**

The teaching practice plays an essential role in the teacher pre-service training. Its goal is to develop both teaching methodology (didactic) and social-psychological skills and to enhance the identification with the teacher career among students. In the study the formal and informal status of the teaching practice among psychology teaching students is discussed focusing on the development of social-psychological competences. Reflective essays (n = 52) and evaluation questionnaires (n = 70) collected in 2009-2012 were analyzed. The results showed that current model of teaching practice supports the development of didactic skills rather than social-psychological competences. Students feel even less confident in conflict management, coping strategies, and handling difficult behaviour etc. after teaching practice.

***Key words:*** *social-psychological competences, teaching practice, pre-service teacher training, teaching of psychology*

## 1 POSTAVENIE PEDAGOGICKEJ PRAXE V UČITEĽSKEJ PRÍPRAVE

Analýza súčasnej situácie praktickej prípravy budúcich učiteľov a učiteliek ponúka množstvo otázok a problematických bodov. Zameriame sa na štyri oblasti: rozsah pedagogickej praxe v študijnom programe, forma praxe, legislatívne zakotvenie praxe a možnosti posúdiť prínos pedagogickej praxe pre rozvoj učiteľských spôsobilostí a identifikáciou s učiteľskou profesiou.

Učiteľská príprava zahŕňa tri základné okruhy:

- ***Odborno-predmetový okruh***, v ktorom študenti a študentky učiteľstva získavajú vedomosti, zručnosti a spôsobilosti jednotlivých predmetov,
- ***Pedagogicko-psychologický okruh***, v ktorom sa rozvíjajú najmä pedagogické a didaktické kompetencie budúcich učiteľov a učiteliek,
- ***Praktický okruh***, v ktorom sa uplatňuje činnostné učenie a integrujú a aplikujú sa do praxe obe vyššie uvedené oblasti. Predstavujú ho najmä pedagogické praxe ale aj niektoré kurzy zamerané na rozvíjanie praktických zručností a spôsobilostí (napr. kazuistické semináre, sociálno-psychologické výcviky, tréningy komunikačných zručností a pod.)

Pomerné zastúpenie jednotlivých oblastí v študijných programoch učiteľstva nie je jednotné, podľa našich zbežných analýz však práve praktickej príprave patrí najmenšia časť pomyseľného koláča učiteľskej prípravy. Na neadektvátny pomer teoretickej a praktickej časti upozornili aj študenti a študentky vo výskume Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovy, pričom navrhovaný podiel by podľa citovaného výskumu mal byť 38,4% v prospech praktickej prípravy, 35,2% teoretickej prípravy a 26,4% tzv. všeobecného kultúrneho rozhľadu (Klusák, in Štech, 1995).

Pedagogická prax sa v našich podmienkach spravidla realizuje ako priebežná (krátkodobé „návštevy“ študentov v škole počas celého semestra) alebo ako súvislý jedno alebo dvojtýždňový blok. Počas bakalárskeho a magisterského štúdia v závislosti od študijného programu absolvujú poslucháči 6 – 8 kurzov praxe, ktoré sú spravidla odlišne tematicky zamerané a nie sú vždy realizované v rovnakom školskom zariadení. Domnievame sa, že tento model študentom ponúka len útržkovitý kontakt so školskou praxou a mnohé školské javy, ktoré možno zachytiť len v dlhšom časovom kontexte (napr. efektivita niektorých intervencií, zmena dynamiky a pod.), takto študentom unikajú.

V niektorých krajinách je povinnou súčasťou učiteľskej prípravy tzv. indukčná fáza prípravy, ktorú kandidáti učiteľstva trávia priamym pôsobením v škole. Táto forma prípravy tvorí prechod medzi pregraduálnou prípravou učiteľov a plnohodnotným profesionálnym pôsobením. Súčasťou je vyučovanie pod supervíziou a formálne posúdenie učiteľských kompetencií (Eurydice, 2009). V týchto modeloch nie je študent učiteľstva „na návšteve“ v škole, ale stáva sa na niekoľko týždňov či mesiacov jej súčasťou. Podľa správy Eurydice práve táto fáza budúcim učiteľom umožňuje stať sa úspešnými učiteľmi a súčasne je účinnou prevenciou predčasných odchodov začínajúcich učiteľov a učiteliek zo školstva.

Hoci pedagogickú prax všeobecne považujeme za dôležitú súčasť učiteľskej prípravy, neexistuje v našich podmienkach legislatívna úprava, ktorá by vymedzovala povinný rozsah takejto prípravy, požiadavky na supervidujúcich (cvičných) učiteľov, práva a povinnosti cvičných škôl a pod. Jedinú zmienku o praktickej príprave v platnej legislatíve nachádzame v zákone č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 33 definuje pedagogického zamestnanca špecialistu a odborného zamestnanca špecialistu a v ods. 2) písm. g) ho definuje ako „iného zamestnanca vykonávajúceho špecializované činnosti určené riaditeľom podľa § 32 ods. 3“ aj „cvičného pedagogického zamestnanca“. Zákon teda negarantuje určitý štandard praktickej prípravy budúcich učiteľov, výber cvičných učiteľov neprebieha len na základe posúdenia ich profesijných kvalít ale skôr ochoty podieľať sa na praktickej príprave. Cviční učitelia a učiteľky často nepokladajú túto úlohu za prestíž a ocenenie ich skúseností a kvality práce, ale skôr za neprimeranú a nedocenenú záťaž. K zvýšeniu statusu a kvality pedagogickej praxe by nesporne prispelo, keby zákon definoval cvičného pedagogického zamestnanca, ktorý sa podieľa v spolupráci s fakultou vysokej školy alebo univerzity na praktickej príprave budúcich pedagogických zamestnancov: zabezpečuje hospitácie poslucháčov na vlastnej

pedagogickej činnosti, hospituje na výučbe realizovanej poslucháčmi, poskytuje rozbory tejto činnosti a zabezpečuje metodickú podporu poslucháčom pri praktickej príprave na budúce povolanie.

## 1.1 Úlohy pedagogickej praxe

Vymedzením cieľov a úloh kurzov pedagogickej praxe sa zaoberajú mnohé publikácie a príručky. Napr. R. Gower et al (2005, s. 2) uvádzajú tieto ciele pedagogickej praxe: umožniť študentovi simulovať alebo sa priblížiť reálnej vyučovacej situácii pod odborným vedením, pod supervíziou, poskytnúť študentovi učiteľstva príležitosť vyskúšať si vyučovacie techniky, poskytnúť študentovi učiteľstva priestor pre hodnotenie, poskytnúť študentovi učiteľstva príležitosť dostať spätnú väzbu a konštruktívnu kritiku jeho pedagogického pôsobenia, získať skúsenosť byť pozorovaný, zvyknúť si na to, rozvíjať sebahodnotenie a sebauvedomovanie, rozvíjať slobodu v učení – čo učiť a ako učiť, byť vystavený skutočným žiakom, učebným problémom faktorom, ktoré ovplyvňujú učenie, stretnúť sa so žiakmi rôzneho stupňa a porozumieť rozdielnemu prístupu, rozvíjať zmysel pre zodpovednosť za študentov. Podľa S. Kontírovej (2010, s. 8) k cieľom vysokoškolského kurzu pedagogická prax patrí ilustrovať pedagogickú a psychologickú teóriu, prakticky uplatňovať teoretické znalosti vo výchovno-vzdelávacej praxi pri vyučovaní alebo mimo neho, metodicky sa zacvičiť pod vedením odborníkov, vnikať do vyučovacej praxe a konať samostatné vyučovacie výstupy, rozvíjať pedagogické myslenie, učiť sa konaním, činnosťou, osvojovať si vyučovacie techniky, odborné zručnosti, návyky a schopnosti, rozvíjať pozitívny vzťah k učiteľskému povolaniu a pedagogickým a psychologickým disciplínam, poskytovať spätnú väzbu o systéme vzdelávania učiteľov, osvojiť si elementárne metódy vedeckého výskumu, rozvíjať profesijno-morálne postoje učiteľa k žiakom, kolegom, rodičom a širšej občianskej verejnosti. Mohli by sme pokračovať v enumerácii cieľov a úloh pedagogickej praxe, ich spoločným znakom je zdôrazňovanie predovšetkým didaktického aspektu praktickej prípravy. Menej priestoru sa venuje rozvíjaniu sociálno-psychologických spôsobilostí ako sú komunikačné spôsobilosti, sebapoznanie, riešenie konfliktných situácií a pod. Tento trend potvrdzujú aj tzv. výstupné spôsobilosti, ktoré uvádzajú R. Gower et al, (2005, s. 3), teda to, čo by mali študenti a študentky vedieť po absolvovaní pedagogickej praxe:

- uvedomovať si, ktoré činitele podporujú a ktoré brzdia učenie,
- zvládnuť základné zručnosti spojené s riadením triedy,
- dokázať naplánovať vyučovacie hodiny,
- dokázať žiakom pomôcť rozvíjať ich učebné štýly a stratégie,
- dokázať kriticky a kreatívne zhodnotiť vlastné vyučovacie hodiny.

## 1.2 Pedagogická prax v príprave učiteľov a učiteliek psychológie

Študenti a študentky pedagogickej fakulty UK v Bratislave v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov absolvujú v bakalárskom stupni štúdia dva všeobecne zamerané kurzy pedagogickej praxe. Na magisterskom stupni absolvujú priebežnú a súvislú prax z každej aprobácie. Učiteľstvo psychológie prináša určité špecifiká, ktoré sa odrážajú aj v pedagogickej praxi:

- psychológia na rozdiel od iných všeobecno-vzdelávacích predmetov nenadväzuje na podobný predmet v nižšom stupni vzdelávania, mnohí študenti a študentky učiteľstva psychológie nemajú žiadne skúsenosti s predmetom psychológia na nižších stupňoch vzdelávania,
- dotácia predmetu v učebných plánoch jednotlivých škôl je relatívne nízka, možnosti pedagogickej praxe sú týmto limitované,

- rôznorodá cieľová skupina študentov psychológie na stredných školách ovplyvňuje výber učiva i metód,
- časť obsahu vyučovacích hodín by mali tvoriť sebapoznávacie a zážitkové aktivity, ktoré vyžadujú iný spôsob prípravy a práce učiteľa,
- práca s citlivými, osobnými témami je náročná na pedagogický takt a dodržiavanie etických princípov zo strany učiteľa,
- postavenie psychológie v študijnom programe ovplyvňuje aj formulovanie cieľov a výber metód vo výučbe psychológie,
- ako tzv. malý predmet má psychológia pomerne nízku metodickú podporu (učebnice, metodiky, pomôcky, vzdelávanie učiteľov a pod.).

Štúdium psychologických disciplín však študentom a študentkám učiteľstva psychológie dáva širokú teoretickú bázu práve pre citlivé vnímanie sociálno-psychologických javov a interindividuálnych odlišností v školskom prostredí.

# 2 UTVÁRANIE KOMPETENCIÍ UČITEĽOV A UČITELIEK

Viaceré výskumy analyzujú proces „stávania sa učiteľom“, teda tranzitnú fázu medzi rolou študenta učiteľstva a učiteľa. Tento proces zahŕňa jednak utváranie profesijných kompetencií (zručností, spôsobilostí, vlastností a pod.), ktoré sú nevyhnutné pre výkon povolania učiteľa, utváranie učiteľského štýlu a identifikovanie sa s profesiou a rolou učiteľa. M. Lemešová (2009) analyzuje eseje študentov a študentiek učiteľstva, v ktorých sa zamýšľajú nad procesom stávania sa učiteľom. Jedna skupina výpovedí zdôrazňuje práve „nedostatok a nepreviazanosť teoretického vzdelávania so skutočnou školskou realitou“ ako najväčší nedostatok v pregraduálnej príprave. Dôsledkom sú viaceré obavy a neistoty učiteľov a učiteliek, ktorí vstupujú do praxe. J. Vašutová (2002) uvádza, že študenti a študentky učiteľstva sa obávajú najmä, že:

- nebudú vedieť nadviazať kontakt so žiakmi,
- nestihnú prebrať učivo, nebudú si vedieť poradiť v neštandardných školských situáciách,
- nebudú vedieť objektívne hodnotiť výkon žiakov,
- v škole nebudú prijímať ich inovácie, ktoré sa naučili,
- nebudú mať rešpekt kolegov v učiteľskom zbore,
- nebudú mať rešpekt u žiakov ich rodičov,
- žiaci nebudú dávať pozor,
- žiaci nebudú plniť zadané úlohy,
- žiaci nepochopia učivo,
- žiaci ich zaskočia nepríjemnými otázkami,
- žiaci budú nedisciplinovaní.

Podobné problémové oblasti práce začínajúceho učiteľa uvádza aj E. Bačkorová (2007): preťaženosť a časový tlak, vysoký počet žiakov v triedach, strach a neistota z prijatia u žiakov, zvyšujúca sa agresivita žiakov, snaha o objektívne hodnotenie žiakov a strata motivácie.

Navyše B. Kasáčová (2004) poukazuje na problém profesionálnej identity začínajúceho učiteľa, ktorý je počas svojho pregraduálneho štúdia zahltený interdisciplinárnymi poznatkami, tie utvárajú obraz učiteľa ako polyhistora a sťažujú identifikáciu a profesionálne sebavedomie začínajúcich učiteľov. Poznatky jednotlivých disciplín (psychológia, pedagogika a sociálne vedy) učiteľovi nedávajú pevnú a platnú vednú základňu, sú často kontroverzné a premenlivé.

Podľa Z. Helusa (1995, cit. podľa Kasáčová, 2004) by plne zavŕšené štúdium učiteľstva malo nájsť adekvátny výraz v určitých kompetenciách, pričom pedagogické fakulty by mali nachádzať cesty, ako tento stav dosiahnuť. Na druhej strane odborníci i samotní študenti a študentky (Lemešová, 2009) polemizujú o „naučiteľnosti učiteľstva“, teda o tom do akej miere je možné pripraviť sa adekvátne na výkon tejto profesie štúdiom. Práve sociálno-psychologické kompetencie (pozri tab. 1) budúcich učiteľov a učiteliek môže byť náročné rozvíjať v podmienkach univerzitného štúdia a priamy kontakt so školským prostredím by mohol posilniť aj túto oblasť učiteľských spôsobilostí.

| **Intrapersonálne kompetencie** | **Interpersonálne kompetencie** | **Kompetencie spojené s riadením triedy** | **Sociálno-inkluzívne kompetencie** |
|---|---|---|---|
| Sebapoznanie | Sociálna percepcia | Senzitivita k skupinovej dynamike | Senzitivita k inakosti |
| Sebahodnotenie | Aktívne počúvanie | Reagovanie v súlade s profesijnou etikou | Empatia |
| Sebareflexia | Verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti | Podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy | Akceptácia |
| Sebaakceptácia | Spôsobilosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov | Zvládanie problémových situácií v skupine | Adaptácia |

***Tab. 1 Model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa (Lemešová, Sokolová, 2012)***

# 3 VÝCHODISKÁ A METÓDY VÝSKUMU

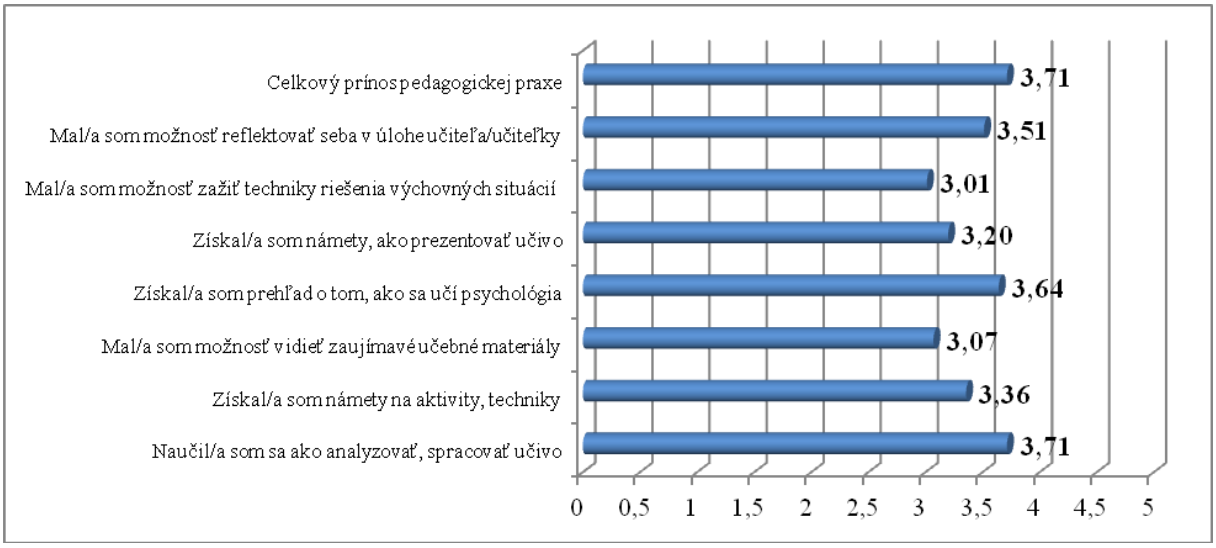
Pri úvahe o význame a postavení pedagogickej praxe v učiteľskej príprave nemožno opomenúť otázku „Ako túto časť prípravy vnímajú samotní aktéri – budúci učitelia a učiteľky?“ Čiastkové odpovede na túto otázku sa pokúšame extrahovať z výstupov študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia učiteľstva psychológie v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave získaných v rokoch 2009 – 2012.

Pre účely našej výskumnej sondy sme použili dve metódy: evaluačný dotazník (n = 70) a obsahovú analýzu reflexií (n = 52). Dotazník študenti a študentky anonymne vypĺňajú po ukončení praxe. Dotazník pozostáva z časti A, v ktorej hodnotia didaktické aspekty hospitovaných a nimi odučených vyučovacích hodín a časti B, v ktorej na päťstupňovej posudzujú spoluprácu s cvičnou školou a cvičným učiteľom a hodnotia vlastný prínos pedagogickej praxe. Následne v otvorených otázkach popisujú kladné a záporné stránky absolvovanej praxe. Pre účely tejto štúdie analyzujeme len výsledky z časti B.

Písomná reflexia z pedagogickej praxe je súčasťou hodnotených výstupov, študenti a študentky sa v nej zameriavajú na štyri základné okruhy: zhodnotenie postavenia predmetu psychológia v sekundárnom vzdelávaní, analýzu hospitovaných resp. odučených vyučovacích hodín, vnímanie prínosu praxe a reflexiu vlastných učiteľských kompetencií.

# 4 VNÍMANIE PEDAGOGICKEJ PRAXE ŠTUDENTMI A ŠTUDENTKAMI UČITEĽSTVA PSYCHOLÓGIE

Študenti a študentky v našej výskumnej sonde vnímajú pedagogickú prax zameranú na učiteľstvo psychológie ako „skôr prínosný“ kurz. Priebežnú (hospitačnú) a súvislú (výstupovú) prax absolvovali v rozpätí rokov 2009 – 2012 na 10 rôznych stredných školách v Bratislave a okolí (gymnáziá, stredná zdravotnícka škola, konzervatórium, pedagogická a sociálna akadémia a stredná odborná škola). Najväčší prínos vnímajú v oblasti didaktickej analýzy učiva psychológie a v zorientovaní sa v problematike vyučovania psychológie v sekundárnom vzdelávaní. Treťou najprínosnejšou oblasťou je reflexia seba v role učiteľa/učiteľky. Za najmenej prínosnú oblasť považujú absolventi a absolventky pedagogickej praxe oblasť riešenia problémových výchovných situácií.




***Obr. 1 Prínos pedagogickej praxe očami študentov a študentiek učiteľstva psychológie.***

Pri obsahovej analýze otvorených otázok z dotazníka a študentských reflexií sme zvolili deskriptívny prístup, hľadali sme významové kategórie, ktoré vystihujú kladné a záporné skúsenosti študentov a študentiek po absolvovaní pedagogickej praxe. Identifikovali sme pre každú oblasť štyri významové kategórie. V nasledujúcej tabuľke sumarizujeme jednotlivé kategórie.

| **Silné stránky pedagogickej praxe (kategórie odpovedí)** | **Slabé stránky pedagogickej praxe (kategórie odpovedí)** |
|---|---|
| I. Kategória: predmet | I. Kategória: organizácia |
| II. Kategória: učiteľ | II. Kategória: žiaci |
| III. Kategória: učenie | III. Kategória: učiteľ |
| IV. Kategória: ja | IV. Kategória: čas |

***Tab. 2 Významové kategórie odpovedí.***

V ***oblasti kladných skúseností*** dominuje kategória odpovedí zameraných na ***predmet psychológia***. Ako uvádzame v kap. 1.2 vyučovanie psychológie prináša určité špecifiká a niektorí študenti a študentky učiteľstva sa s realitou predmetu psychológia prvýkrát stretávajú až v rámci pedagogickej praxe.

*„Prínosom pre mňa bolo, že som prvýkrát videla ako sa učí psychológia, praktická skúsenosť s vyučovaním psychológie.“ (Ž, 2011)*

Druhú kategóriu tvoria skúsenosti s pozitívnymi učiteľskými vzormi. Didaktické ale aj osobnostné ***kvality cvičného učiteľa*** alebo učiteľky sú častým námetom rozborov pedagogických praxí a podľa našich skúseností študenti a študentky očakávajú vysoký štandard práce cvičných učiteľov.

*„Učiteľka dávala praktické príklady, ktoré výborne ilustrovali učivo. To ma inšpirovalo.“ (Ž, 2012)*

Treťou kategóriou, ktorú sme identifikovali je ***obraz učiteľstva***, učenia v reálnej školskej praxi. Pre niektorých študentov a študentky je pedagogická prax cestou k zamietnutiu resp. akceptovaniu predstavy pedagogickej kariéry.

*„Najväčším prínosom pre mňa bol pocit, že učenie nie je úplne nereálne.“ (M, 2009)*

*„Zistenie, že učenie psychológie nie je až také hrozné, ako som sa bála.“ (Ž, 2010)*

Poslednou kategóriou v tejto oblasti je ***reflexia seba v učiteľskej role***, osobnostný rast, nová skúsenosť, ktorú učiteľská skúsenosť prináša.

*„Poznanie seba v novej situácii, spätná väzba na moje vystupovanie.“ (Ž, 2009)*

*„Pre mňa pozitívom bol prístup študentov ku mne, že som ich dokázala zaujať.“ (Ž, 2009)*

***Negatívne skúsenosti*** či slabé stránky praxe sme zaradili taktiež do štyroch kategórií. Prvou kategóriou je oblasť ***organizácie praxe***. Výpovede zaradené do tejto kategórie obsahujú prvky, ktoré by študenti a študentky navrhovali zmeniť na organizačnej stránke praxe.

*„Prax by mala byť zaradená v rozvrhu a v tom čase by sa mala aj konať. Zorganizovať si to bola pre mňa veľká záťaž.“ (Ž, 2010)*

*„Prax by mala byť menej byrokratická.“ (Ž, 2010)*

Ďalšou oblasťou negatívnych skúseností je ***správanie a disciplína žiakov***.

*„To ako sa žiaci správali bolo pre mňa negatívnou skúsenosťou. Nečakala som taký nezáujem.“ (Ž, 2009)*

***Učiteľ***a identifikovali študenti a študentky aj ako slabý článok ich skúseností z praxe. Ako sme uviedli, študenti a študentky majú pomerne vysoké nároky na prácu cvičných učiteľov, niektorí nenaplnili ich očakávania, no niektorí študenti a študentky vnímajú aj túto negatívnu identifikáciu ako prínos.

*„Negatívna skúsenosť? Cvičná učiteľka, ktorá rozdávala päťky a bola k nám nepríjemná.“ (M, 2009)*

*„Mala som možnosť vidieť, ako by som nechcela učiť.“ (Ž, 2010)*

Poslednou kategóriou, ktorú študenti a študentky vnímajú negatívne je ***časové hľadisko*** praxe. Časovú dotáciu niektorí vnímajú ako nedostatočnú, nemajú priestor spoznať študentov, zorientovať sa v dokumentácii a v prostredí školy.

*„Myslím, že prax by mala byť vo väčšom rozsahu a skôr ako v poslednom ročníku.“ (Ž, 2010)*

V záveroch svojich esejí študenti a študentky uvádzajú aj oblasti učiteľskej profesie, na ktoré sa cítia byť najlepšie resp. najhoršie pripravení. Medzi silné stránky prípravy zaraďujú najmä:

- učivo, obsah, „viem, čo učiť“,
- inovatívne metódy, zážitkové vyučovanie, hry, aktivity,
- rístup k študentom, empatia, individuálny prístup.

Slabou stránkou a zdrojom obáv z ranej pedagogickej praxe sú najmä:

- zvládanie správania žiakov,
- riešenie konfliktov, problémových situácií,
- udržanie pozornosti a motivácie žiakov,

Vnímanie týchto spôsobilostí je však individuálne a odráža sa v ňom nielen samotná učiteľská príprava a skúsenosti z pedagogickej praxe ale aj skúseností nadobudnuté v mimoštudijných kontextoch a osobnostné dispozície. Túto interpretáciu podporuje aj skutočnosť, že niektoré oblasti študenti a študentky uvádzajú ako silné aj slabé stránky svojej pripravenosti na učiteľskú dráhu:

- komunikácia so žiakmi,
- poznatková báza predmetu psychológia,
- vystupovanie na verejnosti.

# 5 ZÁVER

Z analýz cieľov pedagogických praxí aj prác študentov a študentiek učiteľstva psychológie vyplýva, že pedagogická prax dáva väčší priestor pre rozvoj predmetových a didaktických kompetencií. Menej priestoru sa venuje sociálno-psychologickým kompetenciám. Model pedagogickej praxe, v ktorom je poslucháč učiteľstva v škole „hosťom“ (a neraz nie vítaným) môže len ťažko facilitovať proces identifikovania sa s učiteľskou profesiou a rozvíjať učiteľské spôsobilosti.

Domnievame sa, že legislatívne vymedzenie pozície cvičného učiteľa a statusu cvičnej školy by mohlo byť prvým krokom k zvýšeniu statusu cvičného pedagogického alebo odborného zamestnanca a súčasne zvýšenia kvality praktickej prípravy. Ďalším krokom môže byť úvaha o zavedení indukčnej praxe napr. v podobe tzv. klinického semestra ako ho opisuje M. Klusák (in Štech, 1995). Dlhší čas strávený v prostredí školy s efektívnym prepojením na praktické disciplíny v univerzitnej príprave (napr. praxový supervízny seminár, tréning sociálnych zručností učiteľa a pod.) by mohli prispieť k posilneniu sebavedomia budúcich učiteľov a učiteliek v oblasti riadenia triedy, komunikačných spôsobilostí, riešenia náročných situácií a pod.

*„Cieľom pedagogickej praxe je pripraviť študentov učiteľstva na ich budúcu kariéru učiteľov prostredníctvom ich úplného vtiahnutia do školskej atmosféry, aby cítili, že sú súčasťou školy. Aby uvažovali o praktickej realite učiteľstva.“*

*(University of Bahrain, Bahrain Teachers College, www.btc.uob.edu.bh/Academic.aspx?id=27&catid=6&gid=9)*

**Použitá literatúra:**


1. BAČKOROVÁ, E. Podmienky práce začínajúceho učiteľa. In M. Černotová et al: *Ako sa učitelia učia?: Zborník referátov z konferencie s medzinárodnou účasťou.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007. S. 35 – 39. ISBN 978-80-8045-493-7
2. EURYDICE, EUROSTAT. *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussel: European Commission, 2009. 280 p. ISBN 978-92-9201-033-1
3. GOWER, R., PHILLIPS, D., WALTERS, S. *Teaching Practice. A handbook for teachers in training*. Oxford: Macmillan Education, 2005. 215 p. ISBN 978-0-230-72868-4.
4. KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. 85 s. ISBN 80-8045-352-7
5. KONTÍROVÁ, S. et al. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2010. 115 s. ISBN 978-80-7097-834-4
6. LEMEŠOVÁ, M. Učím - som teda učiteľ? Stávanie sa učiteľom očami študentov a študentiek učiteľstva. In *Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7414-193-5. S. 243-249.
7. LEMEŠOVÁ, M., SOKOLOVÁ, L., CABANOVÁ, K. Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Sapere Aude 2012: Vzdělávání a dnešní společnost 2*. Hradec Králové: Magnanimitas. S. 596-604. ISBN 978-80-904877-9-6.
8. ŠTECH, S. et al. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 516 s.
9. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3
10. *ZÁKON č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.


**Výskumný zámer:**


Projekt VEGA č. 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov


**Kontaktné údaje:**


Mgr. Lenka Sokolová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59
813 34 Bratislava
email: sokolova@fedu.uniba.sk

# TVORBA A OVEROVANIE METODIKY NA ZISŤOVANIE PREJAVOV SPRÁVANIA NA PRACOVISKU A PROBLÉMOVÝCH OSOBNOSTNÝCH ČŔT U SESTIER

# CREATION AND VERIFICATION OF METHODICS FOR MEASUREMENT OF BEHAVIORAL MANIFESTATIONS IN THE WORKPLACE AND PROBLEMATIC PERSONALITY TRAITS AMONG NURSES

*Zuzana Rojková*

**Abstrakt**

V príspevku uvádzame tvorbu metodiky na zisťovanie prejavov správania sestier v pracovnom procese a tiež ich problémových čŕt. Ambíciou metodiky je merať prejavy a črty sestier spôsobom, aby získané premenné mohli byť skúmané a využiteľné vo výskumoch v oblasti ošetrovateľstva. Po modifikácii metodiky, alebo časti metodiky je perspektíva jej využiteľnosti aj v iných oblastiach výskumu týkajúceho sa pomáhajúcich profesií. Metodiku sme overovali v súbore 191 sestier. Realizovali sme faktorovú analýzu, výpočet reliability (Cronbachovo Alfa), medzipoložkové korelácie. Výsledkom sú 3 faktory prejavov správania sestier (a 3 samostatné položky), 5 problémových osobnostných čŕt a celkové skóre problémových čŕt sestier.

***Kľúčové slová:*** *dotazník, faktor, reliabilita, korelácia, premenná, skála.*

**Abstract**

In the article we introduce the creation od methodics for measurement of nurses` behaviour manifestations in a work process and also their problematic traits. The ambition of the methodics is to measure the manifestations and traits of nurses in a way that allows the derived variables to be studied and usefull in research in the field of nursing. After modification of the methodics, or modification of part of it, is the perspective of its applicability also in other areas of research in helping professions arises. The methodics was verified on the sample of 191 nurses. The factor analysis, testing of reliability and calculation of inter-items correlations were realized. The outcomes are 3 nurses` behavior manifestations factors (and 3 stand-alone items), 5 problematic traits and total nurses` problematic traits score.

***Key words:*** *questionnaire, faktor, reliability, correlation, variable, scale.*

## 1 ÚVOD

V aktuálnom príspevku uvedieme postup pri tvorbe a overovaní novej metodiky na zisťovanie prejavov správania na pracovisku a problémových čŕt u sestier. Podnetom pre tvorbu metodiky bol výskumný zámer, ktorý sa týkal manažmentu sestier s problémovým správaním. Tento zámer zahŕňal jednak identifikáciu výskytu problémového správania (nadriadeným), jednak detekciu maladaptívnych prejavov správania u sestier a čŕt, ktoré literatúra uvádza ako rizikové k vzniku problémového správania. Perspektívou využitia dotazníka je aj identifikácia rizikového typu prejavu a osobnosti sestry, ak by tieto súviseli so skutočným výskytom problémového správania u sestier.

## 1.1 Teoretické východiská pre formuláciu položiek

Pri tvorbe položiek dotazníka sme vychádzali z teoretických východísk, ktoré rôznymi spôsobmi popisujú rizikové, problémové, maladaptívne prejavy správania sestier a tiež osobnostné charakteristiky, ktoré zvyšujú riziko výskytu problémového správania sestier na pracovisku. Dotazník bol rozdelený do dvoch oblastí: 1. vychádzala z rozdelenia a popisu maladaptívnych prejavov správania sestier. 2. vychádza z popisu problémovej osobnosti a druhov problémového správania sestier.

Maladaptívne prejavy sestier: Zacharová et al. (2011) rozpracúva neadaptívne povahové prejavy sestier a všeobecne ich popisuje. Sestry s neadaptívnym prejavom sú náladové, správajú sa v závislosti od aktuálne prežívanej situácie. Ich prejavy sa vo veľkej miere odchyľujú od vyrovnaného konania v kladnom alebo zápornom smere. Sestry s neadaptívnymi prejavmi sú pre pacientov a kolegov zdrojom napätia a problémov. Sestry s neadaptívnym správaním Zacharová et al. (2011) delí na:

**a,** p**sychastenické:** sú úzkostné, nemajú rady zmeny v zabehnutom systéme, v nečakaných situáciách zlyhávajú, pri rutinnej práci s pacientmi sú trpezlivé;

**b,** s**chizotýmne sestry:** prezentujú sa ako odborníčky, nemajú potrebu porozumieť chorého v kontexte s jeho problémami, vytvárajú si vlastný systém v práci.

**c, citovo chladné:** hľadajú svoje uplatnenie v odborne špecializovanejších pozíciách uplatnenie, pri lôžku pacienta nie sú profesijne spokojné.

**d, podozrievavé:** prenášajú okolité problémy na seba, sú vzťahovačné, zraniteľné, nedôverujú, podozrievavé, často sa cítia ukrivdené, vyvolávajú konflikty a sú málo obľúbené.

**e, precitlivelé:** neprimerane citlivé a empatické, a tým veľmi emočne zraniteľné.

**f, hysterické:** vyžadujú záujem a pozornosť, zároveň dokážu upútať, nadchnúť, prezentujú svoju potrebu dôležitosti smerom k chorým.

**g, popudlivé**: majú problém sa ovládať, zlostné, výbušné, a tým spôsobujú problémy na oddelení.

Problémová osobnosť: Pri tvorbe položiek k druhej oblasti dotazníka týkajúcej sa problémových čŕt, resp. čŕt, ktoré sú rizikové pre problémové správanie sme vychádzali z literatúry, ktorá popisuje špecifické problémy sestier. Venglářová (2011) uvádza, že problémové správanie môže mať tri rôzne zdroje: povahové rysy vyostrené v záťažovej situácii; poruchy osobnosti; duševné ochorenia. Zdrojom konfliktov býva najmä nedostatočná organizácia práce, povrchný vzťah k práci, malá objektívnosť, nízka disciplinovanosť, charakterové vlastnosti osobnosti a osobnostné vlastnosti sestier, nadmerná fyzická a psychická záťaž, nepriaznivá klíma, nedostatočná komunikácia a nespravodlivý systém odmeňovania. Na základe analýzy teoretických východísk (Boroňová, 2011; Žiaková et al., 2011; Lajchová et al., 2004; Trachtová et al., 1998; Škrla a Škrlová, 2003; Kolibáš et al., 1998; Benkovič a Martinove, 2009) sme vybrali 6 povahových čŕt, ktoré sú v popísané ako súvisiace s problémovými prejavmi správania sestier:

1. **Agresivita**: Agresivita je riziková osobnostná črta, ktorá väčšinou sprevádza všetky konflikty či problémy. Nepriateľskosť, prudkosť, zlosť súvisia aj s emočnou labilitou. Avšak prejav agresivity nemusí byť vyvolaný obzvlášť stresujúcou situáciou, či zmenou (ako je to u labilných sestier). Agresivita sa prejavuje verbálne či neverbálne aj v bežných situáciách a to nepriateľským nastavením, zlou, nevrúcnou, útočnou náladou. Agresívna sestra pri najmenšom podnete zraňuje a ponižuje, nepripúšťa si svoje chyby a zo všetkého obviňuje ostatných. Býva neobľúbená a má prehnané sebavedomie.

2. **Emočná nestálosť**: náchylnosť konať impulzívne a bez ohľadu na možné následky, nevyspytateľnosť. Emočná labilita je opakom stability. Sestry sa môžu prejavovať ako srdečné, intenzívne prežívajúce pozitívne emócie, avšak rovnako intenzívne prežívajú aj negatívne emócie, konflikty, neúspechy, kritiku. Obzvlášť nevyspytateľné je správanie v krízových situáciách.

3. **Emočný chlad**: emočný chlad nie je opozitom emočnej lability, avšak skôr opakom empatie. Sestra emočne chladná sa emočne neangažuje či v kontakte s pacientom alebo s kolegami, pôsobí stroho až nepriateľsky. U sestry emočne chladnej prevažuje kompetentnosť nad emóciami, čo v kontakte s pacientom môže byť rušivé. Emočne chladná sestra je skôr egocentrická a môže narúšať kolektív svojím odstupom.

4. **Porucha osobnosti**: abnormná, disharmonická štruktúra, prejavuje sa sa nestálosťou, labilitou, poruchou vnímania samého seba, svojich hraníc, úzkostnosťou, podozrievavosťou, závislosťou. Ide o osobnosť akcentovanú, s problémami v komunikácii, napätie a nepokoj často drží vo vnútri. Pri stabilných podmienkach je sestra s poruchou osobnosti zvládateľná, problémy nastávajú pri náhlych zmenách. ďalej sem zahrnieme aj vzťahovačnosť a túžbu po ocenení.

5. **Kompetencia**: v tomto prípade je riziková skôr „nekompetentnosť“, avšak v dotazíku sme zisťovali kompetenciu. Kompetencia sa prejavuje svedomitosťou, zodpovednosťou, precíznosťou, spoľahlivosťou pri výkone pracovných úkonov.

6. **Subverzia, nepoddajnosť, narcizmus**: Podrývanie autority, rozvracanie kolektívu, prejavuje sa najčastejšie u zamestnancov, ktorí sú presvedčení, že sa im ublížilo a subverzným počínaním si vybavujú účty. Pre narcizmus je typické egoistické správanie,. presvedčenie o svojich predstavách a názoroch. Ak príde k nezhode v názoroch reakcia býva búrlivá, takáto sestra sa cíti hlboko ranená, nepochopená a znevážená.

# 2 TVORBA DOTAZNÍKA

Oblasť č. 1: Prvá oblasť dotazníka bola tvorená 21 tvrdeniami o spôsoboch správania sa sestry, či jej reakcie na určitú situáciu. Položky sú konkretizované na ošetrovateľskú prax: na prežívanie v situáciách vyskytujúcich sa pri kontakte s pacientom, v kontakte s kolegami, pri neobvyklých okolnostiach; na organizáciu pracovných povinností; na vnímanie seba v pracovnom kolektíve a pod. Pre každý teoreticky popísaný maladaptívny prejav boli vytvorené 3 položky (podľa Zacharovej et al., 2011). Sestry vyjadrovali súhlas s tvrdeniami na 5bodovej škále: 1 - úplne súhlasím; 2 – skôr súhlasím; 3 – neviem posúdiť; 4 – skôr nesúhlasím; 5 - vôbec nesúhlasím.

Niektoré položky sa skórovali opačne, než ako sa vyhodnocovali. Skóre jednotlivých položiek pôvodne malo vyjadrovať mieru maladaptívneho prejavu správania (čím vyššie, tým silnejší prejav) a v extrémnych hodnotách byť rizikovým prejavom v zmysle problémového správania. Inštrukcia: **Označte mieru svojho súhlasu s uvedenými výrokmi na škále:**

1 - úplne súhlasím; 2 – skôr súhlasím; 3 – neviem posúdiť; 4 – skôr nesúhlasím; 5 - vôbec nesúhlasím. Znenie položiek je uvedené v tabulke 1.

**tabulka 1 Znenie položiek 1.oblasti dotazníka – prejavy sestier**

| | |
|---|---|
| 1 | Ak pracujem podľa dlhodobých pravidiel, som trpezlivá. |
| 2 | Mám obavy, ak sa dejú zmeny v zabehnutom systéme práce. |
| 3 | Pri nečakaných situáciách v práci sa cítim neistá. |
| 4 | Myslím si, že pri kontakte s pacientom u mňa prevláda odbornosť nad empatiou. |
| 5 | Prácu vykonávam väčšinou systematicky. |
| 6 | Pracovné úlohy si usporiadam podľa vlastného systému. |
| 7 | V kontakte s pacientom sa veľmi citovo neangažujem. |
| 8 | Na aktuálnom oddelení (v aktuálnej práci) nie sú naplnené moje profesijné ambície. |
| 9 | Stáva sa mi, že do práce s pacientom príliš zapájam svoje emócie. (-) |
| 10 | V kolektíve sestier na našom oddelení som obľúbená. (-) |
| 11 | Často mám pocit, že kolegovia voči mne nie sú úprimní. |
| 12 | Ak nesúhlasím s dianím na pracovisku, svoj názor prejavím aj za cenu konfrontácie. |
| 13 | Často mám pocit, že mi kolegovia alebo nadriadení krivdia. |
| 14 | U pacienta sa snažím chápať jeho situáciu a prežívanie do takej miery, že ma to niekedy trápi aj po práci. |
| 15 | Konflikty a problémy na pracovisku väčšinou intenzívne neprežívam. (-) |
| 16 | Považujem sa za otvorenú osobnosť a snažím sa s každým vychádzať dobre. |
| 17 | Snažím sa, aby moja prítomnosť v miestnosti pacientov rozptýlila a potešila. |
| 18 | Necítim sa dobre, ak mi pacienti venujú príliš pozornosti a dôvery. (-) |
| 19 | V práci sa cítim väčšinou vyrovnane a málokedy ma niečo vyvedie z miery. (-) |
| 20 | Všeobecne sa považujem za veselú, optimistickú zdravotnú sestru. (-) |
| 21 | Občas sa mi stáva, že na situáciu v práci zareagujem impulzívnejšie, ako by bolo vhodné. |

Oblasť č. 2: V druhej oblasti dotazníka sa nachádzajú bipolárne škály medzi párovými opozitnými adjektívami, prostredníctvom ktorých sestra popisuje svoju osobnosť v pracovnej činnosti. Sestra by mala vyznačiť, ako sa charakterizuje pri práci. Ku každej charakteristike (sú uvedené v poslednom stĺpci, vo verzii pre sestry tento stĺpec nebol, Obr.1) patrí 6 párov adjektív, okrem charakteristiky „úzkosť, podozrievavosť, túžba po uznaní, závislosť, precitlivelosť (porucha osobnosti)“, ktorú sýti 7 párov. Adjektíva sme volili na základe popisu jednotlivých čŕt v teoretických zdrojoch. Počet párov adjektív sa bude upravovať na základe psychometrického overovania.

Inštrukcia: **V prostrednom stĺpci označte krížikom krúžok prislúchajúci hodnote, ktorou by ste pomocou uvedených bipolárnych škál popísali svoju osobnosť v pracovnej činnosti. Bipolárne škály sa nachádzajú medzi dvomi opozitnými adjektívami**.

| | | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 - 9 | | |
|---|---|---|---|---|
| | priateľská | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nepriateľská | Agresivita |
| | priama | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | vyhýbavá | |
| | ostrá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | jemná | |
| | mierna | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | rázna | |
| | príjemná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nepríjemná | |
| | vláčna | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | prudká | |
| | istá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | neistá | Emočne nestála osobnosť |
| | pokojná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nepokojná | |
| | labilná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | stabilná | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | náchylná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | odolná | |
| | napätá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | uvoľnená | |
| | predvídateľná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nepredvídateľná | |
| | vrúcna | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | chladná | Emočný chlad |
| | prívetivá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | odmeraná | |
| | otvorená | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | uzavretá | |
| | citlivá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | necitlivá | |
| | empatická | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | neempatická | |
| | usmievavá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | vážna | |
| | obľúbená | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | neobľúbená | Úzkosť, podozrievavosť, túžba po uznaní, závislosť, precitlivelosť (porucha osobnosti) |
| | dôverčivá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nedôverčivá | |
| | uznávaná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | neuznávaná | |
| | nedocenená | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | docenená | |
| | nápadná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nenápadná | |
| | závislá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nezávislá | |
| | plachá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | odvážna | |
| | zodpovedná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nezodpovedná | Kompetencia |
| | systematická | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | chaotická | |
| | kompetentná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nekompetentná | |
| | samostatná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nesamostatná | |
| | dôsledná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nedôsledná | |
| | rozhodná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nerozhodná | |
| | sebavedomá | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nesebavedomá | Subverzia, narcizmus, nepoddajnosť |
| | poslušná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | neposlušná | |
| | dominantná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | submisívna | |
| | precízna | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | povrchná | |
| | spokojná | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | nespokojná | |
| | pasívna | ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ - ○ | aktívna | |

**obrázek 1 bipolárne škály 2.oblasti dotazníka, vľavom stĺpci sú uvedené príslušné osobnostné črty, tento stĺpec sa v administrovanej verzii nenachádzal**

# 3 OVEROVANIE DOTAZNÍKA

## 3.1 1. krok

Overovanie dotazníka sme realizovali na súbore 191 sestier. Vo následnom výskume bol zároveň aj zisťovaný výskyt problémového správania týchto sestier. V prvom kroku overovania sme zisťovali Cronbachov Alfa koeficient pre jednotlivé odhadované premenné – prejavy správania či problémové črty sestier:

1. oblasť: V oblasti dotazníka, ktorá mala zisťovať maladaptívne prejavy sestier nebola zistená požadovaná vnútorná konzistencia medzi siedmymi trojicami položiek, ktoré boli pôvodne vytvorené k 7 rôznym prejavom. Cronbachov Alfa koeficient dosahoval najvyššiu hodnotu pri prvom prejave – psychastenénia. V ostatných premenných boli hodnoty Alfa menšie. Na základe nesplnenia kritéria reliability predpokladaných faktorov, či premenných, sme následne pristúpili k faktorovej analýze.

2. oblasť: V druhej oblasti dotazníka bola zistená vyhovujúca vnútorná konzistenicia (Cronbachovo Alfa) po zjednotení počtu položiek pre 5 zo 6 predpokladaných premenných – problémových čŕt (tabulka 2).

**tabulka 2 Cronbachovo Alfa pre osobnostné charakteristiky zisťované v 2.oblasti dotazníka**

| |
|---|
| Agresivita: α = 0,6519. |
| Emočná nestálosť: α = 0,7596. |
| Emočný chlad: α = 0,8834. |
| Porucha osobnosti: α = 0, 4772; po vyňatí p.23: α = 0,519. |
| Kompetencia: α = 0,9185. |
| Subverzia, nepoddajnosť, narcizmus: α = 0,315; po vyňatí p.36: α = 0,4521 a p.33: α = 0,6411 |

Poslednú premennú sme zatiaľ do ďalšieho výskumného sledovania nezaradili, z dôvodu nerovnakého počtu položiek (po vyňatí) vzhľadom k ostatným premenným tejto oblasti dotazníka.

V prvom overovaní sme považovali za prijateľnú hodnotu Cronbachovho Alfa koeficientu kritérium α > 0,5. Predpokladané faktory, okrem 6. – Subverzia, narcizmus, nepoddajnosť, sa dajú považovať za vnútorne konzistentné. V prípade posledného šiesteho faktora – črty, ako môžeme vidieť, ak by sme brali do úvahy len 4 položky, reliabilita by bola vyhovujúca. Preto do budúcna pouvažujeme buď nad doplnením vhodnejších položiek/párov adjektív, či nad uznaním aj tejto premennej, získanej 4 položkami v rámci celej 2 oblasti dotazníka.

### 3.2 2. krok

1.oblasť: Ako sme uviedli vyššie, v prvej oblasti bola potrebná faktorová reštrukturalizácia, keďže položky k pôvodne mysleným faktorom – premenným (ktoré by boli validné), neboli vnútorne konzistentné. Vypočítali sme Cronbachov Alfa koeficient pre všetkých 21 položiek s výsledkom α = 0,5368, žiadna z položiek nezničovala vnútornú konzistenciu. Prvú oblasť dotazníka tak považujeme celkovo za vnútorne konzistentnú. Pristúpili sme k faktorovej analýze, aby sme identifikovali nové faktory, alebo vôbec nejaké faktory (predpokladali sme, že nejaké sú, keď celková reliabilita bola väčšia ako 0,5). Po niekoľkých výpočtoch extrakčnou metódou hlavných komponentov a rotačnou metódou varimax pri zadaných 4, 3, a 2 faktoroch sme v dotazníku identifikovali 2 hlavné faktory po 8 položiek, jednu navzájom korelujúcu dvojicu položiek a 3 nezávislé položky. Výsledok FA pri zvolených 2 faktoroch vysvetľuje 25,720 % rozptylu (tab.2). Faktory sme definovali:

Faktor 1: Sestra je trpezlivá, ak má zabehnutý systém, tento si aj sama organizuje, sama seba vníma ako otvorenú, obľúbenú a optimistickú, vyrovnanú, čo sa snaží prejavovať a prenášať do kontaktu s pacientom (α = 0,7010).

Faktor 2: Sestra sa v kontakte s pacientom angažuje skôr odborne než emočne, pri záťažových situáciách je neistá a môže reagovať impulzívnejšie, je podozrievavá a precitlivelá voči kolegom, nepociťuje naplnenie svojich ambícií (α = 0,6096) (tabulka 3).

Dvojica položiek č. 9 a 14: Sestra reaguje citlivo na emócie pacienta a je náchylná tieto emócie preberať na seba a spracovávať ich aj mimo pracoviska.

Položky č. 12, 15 a 18 sú samostatné a navzájom nekorelujú.

Medzi dvomi hlavnými faktormi je slabý negatívny vzťah r = -0,191, pri Sig. < 0,01.

**tabulka 3 Výsledné faktory 1.oblasti dotazníka, zvýraznené položky patria do príslušného faktora**

| | Faktory | |
|---|---|---|
| | 1 | 2 |
| P_1 | **0,490** | 0,048 |
| P_2 | 0,004 | **0,422** |
| P_3 | -0,044 | **0,477** |
| P_4 | 0,234 | **0,393** |
| P_5 | **0,595** | 0,116 |
| P_6 | **0,582** | 0,061 |
| P_7 | 0,202 | **0,524** |
| P_8 | -0,237 | **0,478** |
| *P_9* | *-0,066* | *-0,169* |
| P_10 | **0,498** | -0,078 |
| P_11 | -0,120 | **0,632** |
| *P_12* | *0,292* | *0,252* |
| P_13 | -0,276 | **0,649** |
| *P_14* | *0,164* | *0,051* |
| *P_15* | *-0,082* | *-0,288* |
| P_16 | **0,615** | -0,074 |
| P_17 | **0,594** | -0,382 |
| *P_18* | *0,056* | *0,188* |
| P_19 | **0,343** | 0,283 |
| P_20 | **0,685** | 0,077 |
| P_21 | 0,027 | **0,412** |

2. oblasť: V prvom kroku boli v druhej oblasti potvrdené vnútorné konzistencie jednotlivých premenných – čŕt, resp. položiek k jednotlivým črtám. Druhú oblasť dotazníka tak považujeme za overenú. V druhom kroku sme chceli zistiť, či sledované premenné – črty aj navzájom korelujú. Zisťovali sme Pearsonove korelácie medzi 5 premennými. Ako môžeme vidieť v tab. 3, medzi všetkými premennými - črtami navzájom sú zistené vzťahy od slabého (porucha osobnosti – agresivita), cez stredne silné (agresivita – em. nestálosť a agresivita – kompetencia, em. nestálosť – em. chlad, em. chlad – porucha osobn. a em. chlad – kompetencia), po silné (em. nestálosť – porucha osobn., agresivita – em. chlad, em. nestálosť – kompetencia, porucha osobnosti – kompetencia) (tabulka 4). Cronbachovo Alfa medzi 5 premennými je $\alpha = 0{,}8170$, čo vyjadruje silnú vnútornú konzistenciu. Na základe uvedenej analýzy je možné položky celej druhej oblasti ponímať ako reliabilné a súčet skóre z nich považovať za 1 faktor, jednu premennú. Nakoľko črty, ktoré má dotazník zisťovať pôvodne vychádzali z popisu osobnosti náchylnej k problémovému správaniu, celkové skóre by vyjadrovalo premennú „problémové črty“ a zisťovalo by mieru rizikových osobnostných čŕt u respondentov.

**tabulka 4 Korelácie medzi jednotlivými osobnostnými črtmi zistenými z 2. oblasti dotazníka – problémové črty**

| | | Em. nestálosť | Em.chlad | Porucha osobn. | Kompetenicia |
|---|---|---|---|---|---|
| Agresivita | Pearsonovo r | **0,340** | **0,674** | **0,269** | **-0,305** |
| | Sig. | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 188 | 188 | 188 | 188 |
| Emočná nestálosť | Pearsonovo r | | **0,449** | **0,600** | **-0,579** |
| | Sig. | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | N | | 188 | 188 | 188 |
| Emočný chlad | Pearsonovo r | | | **0,492** | **-0,472** |
| | Sig. | | | 0,000 | 0,000 |
| | N | | | 188 | 188 |
| Porucha osobnosti | Pearsonovo r | | | | **-0,542** |
| | Sig. | | | | 0,000 |
| | N | | | | 188 |

## 3.3 Diskusia

V nasledujúcom texte sa budeme venovať najmä aplikačným možnostiam uvedenej metodiky. V procese prvotného overovania bola vo vytvorenej metodike testovaná reliabilita v zmysle vnútornej konzistencie (Cronbachovo Alfa), faktorová analýza, ak neboli pôvodne myslené dimenzie vnútorne konzistentné. Platí to predovšetkým pre prvú oblasť dotazníka, skúmajúcu „prejavy správania sestier“, kde bolo pôvodne myslených 7 maladaptívnych prejavov sestier, avšak položky vytvorené na základe poznatkov neboli vrámci 7 premenných konzistentné. V priebehu ďalšej fázy boli vygenerované dva hlavné faktory prejavov sestier, jeden vedľajší faktor a 3 samostatné položky. V druhej oblasti (zisťujúcej problémové črty sestier) boli reliabilné predpokladané črty v zmysle vnútornej konzistencie príslušných adjektív, zároveň aj celá oblasť dotazníka je konzistentná. Navyše, problémové črty: agresivita, emočná nestálosť, emočný chlad, poruchová osobnosť, nekompetencia, navzájom slabo až veľmi silno korelujú, čo predpokladá aj využitie celkového skóre pomenovaného ako „problémové črty“. Dotazník bol vytvorený pre účely skúmania prejavov správania sestier a ich čŕt v súvislosti s reálnym výskytom problémového správania. Preto v prvom kroku ďalšieho overovania sa identifikované faktory a črty preskúmajú vo vzťahu k problémovému správaniu sestier na pracovisku. Na základe výsledkov bude jednak čiastočne podporená validita (dotazník bude merať to, čo má merať, ak maladaptívne prejavy sestier a problémové črty budú silnejšie v skupine sestier s výskytom problémového správania, prípadne budú vo vzťahu k miere problémového správania sestier.

Perspektíva využitia dotazníka: Vzhľadom k izolovanosti o odlišnosti oboch oblastí dotazníka, vidíme možnosti aj využitia oblastí dotazníka samostatne. Prvá oblasť je viac špecifikovaná na prax sestier a na možné situácie, v ktorých sa sestry môžu rôzne prejavovať. Špecifikácia pracovného prostredia v prvej oblasti dotazníka sa dá jednoducho modifikovať, ak sa miesto pojmu „sestra“ použije „zamestnanec, pracovník“ a pojem „pacient“ sa nahradí slovom „klient“. V tom prípade by sa dotazník dal využiť aj v iných profesiách, kde je hlavnou náplňou práce kontakt s klientom. Pri identifikovaní 2 hlavných faktorov prejavov sestier sa nám z 1.oblasti dotazníka vytratila pôvodná koncepcia maladaptívnych prejavov sestier. Dva hlavné faktory, ktoré vznikli na základe našej analýzy, sú navzájom v mierne negatívnom vzťahu, podľa čoho predpokladáme, že u každej sestry prevláda jeden na úkor druhého. Faktory potom skôr popisujú typy sestier, ktoré sú definované prostredníctvom ich

prejavov. Ťažko je nám predpokladať, či tieto dva faktory budú korelovať s problémovým správaním u sestier, resp. u ktorého prevládajúceho typu správania sestry bude problémové správanie intenzívnejšie, alebo bude jeho väčší výskyt. Avšak táto koncepcia sa môže ďalej aplikovať v iných súvislostiach či výskumoch v rôznych profesiách pracujúcich s ľuďmi. Druhá oblasť dotazníka je všeobecnejšie formulovaná, preto je možné ju aplikovať vo výskumoch rôznych oblastí, kde je potrebné identifikovať problémové črty, či osobnosť. Na základe výsledkov, resp. potvrdenia vzťahov medzi problémovými črtami (zistenými dotazníkom) a skutočným problémovým správaním vidíme perspektívu využitia druhej oblasti dotazníka aj ako indikátora problémovej osobnosti, u ktorej je zvýšené riziko výskytu problémového správania. Tu by sme vyzdvihli najmä zvolený typ položiek, škálu medzi dvomi opozitnými adjektívami, nakoľko takýto spôsob posúdenia „seba“ je nepriamy, čo je vhodné najmä pri zisťovaní negatívnych osobnostných tendencií. Samozrejme, nie je overené, či skutočne nami zistená napr. agresivita vyjadruje agresivitu ponímanú v iných koncepciách (bolo by potrebné zisťovanie validity na základe korelácií s inými štandardizovanými metodikami skúmajúcimi všetky v dotazníku zisťované črty). Otázne je, ak by bola potvrdená „rizikovosť“ týchto problémových čŕt vo vzťahu k skutočnému výskytu problémového správania, či je súlad s inými koncepciami potrebný.

# 4 ZÁVER

Na základe uvedených výsledkov overovania vlastnej metodiky na zisťovanie prejavov správania na pracovisku a problémových čŕt u sestier môžeme zhrnúť, že uvedená metodika spĺňa sledované psychometrické kritéria pre ďalšie použitie. Metodika je tvorená dvomi nezávislými oblasťami, ktoré sa môžu využívať aj samostatne nielen pri skúmaní problémového správania sestier (či iných zamestnancov), na ktoré bola pôvodne uspôsobená. Premenné z prvej časti dotazníka sa dajú aplikovať pri identifikácii 2 hlavných typov prejavov správania na pracovisku (2 faktory, prípadne vedľajší faktor a aj jednotlivé položky sa dajú použiť vo výskumoch), premenné z druhej časti dotazníka sú aplikovateľné skôr v súvislosti s problémovým správaním rôzneho druhu. Avšak, vzhľadom k zneniu inštrukcie aj položiek, ktoré je všeobecné, táto časť dotazníka sa dá využiť nielen v oblasti pomáhajúcich profesií, či na dospelej populácii, ale je možné ju ďalej overovať v súvislosti so štandardizovanými osobnostnými dotazníkmi, či vo vekovo rôznorodých výskumných súboroch.

**Použitá literatúra**


1. BENKOVIČ, J., MARTINOVE, M. 2009. *Agresia a závislý jedinec.* In Protialkoholický obzor, ročník 44, č. 3, 175s. ISSN 0862–0350.
2. BOROŇOVÁ, J. 2011. *Manažment ľudských zdrojov v ošetrovateľstve.* In Manuál pre mentorky v ošetrovateľstve. Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied.2011, 2. prepracované vydanie. ISBN 978–80–8082–501–1.
3. KOLIBÁŠ, E. a kol. 1998. *Špeciálna psychiatria.* Bratislava: Univerzita Komenského. 2. vyd. 1998. 227 s. ISBN 80 – 223 – 1272 – X.
4. LAJCHOVÁ, E., FANDELOVÁ, E., JUHÁSOVÁ, A. 2004. *Vybrané kapitoly zo psychológie.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta. 2004. I. vyd. 78s. ISBN 80–8050–719–8.
5. ŠKRLA, P., ŠKRLOVÁ, M: 2003. *Kreatívní ošetrovatelský management.* Praha: Advent Orion, 2003. 485 s. ISBN 80–7172–841–1.
6. TRACHTOVÁ, E. a kol. 2001. *Potřeby nemocného v ošetrovatelském procesu.* 2. vyd. Brno: Institut pro další vzdelávání pracovníků ve zdravotnictví, 2001, 186 s. ISBN 80 – 7013–324–8.

7. VENGLÁŘOVÁ, M. a kol. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada Publishing, 2011. 184s. ISBN 978-80-247-3174-2.
8. ZACHAROVÁ, E., ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. 2011. *Základy psychologie pro zdravotnícke obory*. 1. vydanie. Praha: Grada Publishing. 2011. 288 s. ISBN 978-80-247-4062-1.
9. ŽIAKOVÁ, K., BÓRIKOVÁ, I., TOMAGOVÁ, M. 2011. *Kompetencie sestier*. In Sestra a lekár v praxi. 2011. ročník X., č. 5-6, s. 16 -17. ISSN 1335 -9444.

**Kontaktné údaje**

Mgr. et Bc. Zuzana Rojková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava
Tel: 0908284715
email: rojkova.zuzana@gmail.com

# SELECTED PERSONALITY TRAITS OF YOUNG PEOPLE RELATED TO QUALITY OF EXPERIENCING THEIR RELATIONSHIOS AND LIFE

*Zuzana Mičková*

**Abstract**

This paper focuses on psychological and social aspects of quality of life and perceived emotional closeness in context of personality factors. The target group of the study are employed participants in young adulthood. To determine the level of psychological and social quality of life aspects questionnaire WHOQL - BREF/1996 was used, to detect perceived emotional closeness Social support questionnaire MOS was used, personality traits were assessed by Miglierini personality questionnaire. Interesting findings on personality traits relate to differences between participants due to the existence of partnership. There is also found a link between personality traits of participants and social aspects of quality of life, and there is not a relation between personality traits and mental aspects of quality of life. The findings suggest that personality replicates social world of people, which is reflected in the ability to generate high-quality intimate and personal relationships.

***Key words**: quality of life, emotional closeness, personality traits*

## 1. INTRODUCTION

Not only physical health but also mental and social well-being are important for the quality of life, they are manifested in relationship to us and to other people as well. The quality of life can be partially observed in the lifestyle, emotional and social relationships. The level of quality of life is based on subjective criteria - for each of us is the term of quality of life an individual concept, objective criteria can be health status or age. Certainly, it may be to emphasize the importance of personal harmony - the inner serenity.

Health is one of the most important values and is priceless in virtually all periods and cultures of human existence. A healthy individual can resist stress and problems of everyday life and is able to mobilize their internal resources in crisis situations and differs in by the presence of risk factors that can lead to disease. Health criteria may be due to the age and personality of the individual different.

Research organized by the University of Cambridge Clinical School describes results concerning the health criteria. M. Blaxter (1990, in Vašina, 1994) identified in the analysis of health data eight criteria, which are based primarily on participants evaluation of their health. The first criterion indicates the absence of disease. This concept is seen as "passive health" compared to the concept of fitness. Another criterion is the feeling of health. It is not easy to distinguish experiencing symptoms of disease of an individual and objectively determined symptoms. The third criterion is the capacity of health. This concept can be seen as a strength and ability to cope with illness or disposition not to get ill, respectively individual has such a capacity of health that despite the unhealthy lifestyle, he can not get ill. In this context, health is seen as something innate. A combination of resistance and feelings of energy and vitality is a criterion of health - energy and vitality. Physical energy has a clear meaning, but the term vitality is a psychosocial term, it is not significantly dependent on the physical energy. Another criterion of health is social ties and relationships. Next criterion is the

function of health respectively an ability to cope with life's challenges and an ability to keep work performance. It shall be a significant factor here, and that is mental state. Psychological well-being is associated with energy as well as with social ties (Vašina, 1999).

The health criterion - psychosocial relationships comes to the fore during adulthood. As reported by Blaxter (in Vašina, 1999), adult people attach great importance to social ties and mental well-being. The value of positive social ties and mental well-being is given by developmental aspects of this period. According to Vagnerová (2000) is adulthood a period of creating an emotional relationships and partnerships as well creating social ties. The period of young adulthood is a period of establishing own family. On the other hand economic situation as well as the current lifestyle of young people and many other factors are in relationship to the fact that young people are significantly delaying starting a family to later. The need to have a loved one is a dominant need and therefore we believe that this aspect of the psychosocial aspects of emotional saturation remains preserved in early adulthood and is reflected as a positive factor in the quality of life. Emotional and social relations are associated with feelings of joy, happiness, and emotional and personal fulfillment. Quality emotional and social relationships have a positive effect on the development of the personality and an individuality of personality leads to the development of emotional and social relationships. Zelina (1994) states the result of developmental processes of maturation, learning, and action of genetic and environmental factors are the personality traits that make up an individual's individuality.

Harmony and thus the quality of life in mental and social level is determined by the personality respectively personality characteristics of an individual. We know that some personality traits help in coping with stressful situations (Mill, Blatný, Kohoutek, 2008) as well as to solve problems, some features of the individual can be a disadvantage in the psychosocial world. We can therefore conclude that the harmonization of the relationship with yourself, with your loved ones as well as the work environment significantly improves life in psychosocial aspects of quality of life.

Adulthood is a period in which there are already established personality traits, together with lifestyle and quality of life shape the individual being of an individual. Positive personality traits and the quality of life shape positive health of an individual.

From a psychological point of view, each individual is a personality even though we differ in personality characteristics, mental processes and behaviour (Rican, 2010). Personality features are reflected in relationships and attitudes to the outside world especially to the social world and in relationship with ourselves. The individual features are typical for the individual character and affect his behaviour (Zelina, 1994). An adults personality traits are more or less constant, but can be influenced by various effects to some extent change, personality traits are influenced genetically and socially. Properties affected by genetic change only partially, are significantly influenced by temperament. Personal experience has share in shaping personality.

Qualities such as self-image, the rate of behaviour self-regulation, sense of responsibility, emotional stability, etc are important for social and psychological aspects of health. These are primarily those features that contribute to good personal and social adaptation of individuals. One of the most sensitive and dynamic feature of the personality is self-image. The self-assessment is affected by social status, successes or failures at work, in the erotic and sexual life. An important role is played by the level of family life as well as life satisfaction and achievement of goals. An individual with a healthy and stable self-esteem is better adapted,

has a greater sense of fairness, of honor and personal responsibility, compared to subjects with lower self-esteem – more labile I. Self-esteem is associated with a tendency to lead others or submissive tendency and level of social engagement. Personality factors and personality traits associated with manifesting approach to life as the overall relationship to the work level of interest, method of implementation in work (as diligence or superficiality) have importance in social and psychological aspects of quality of life.

Healthy personality is understood as a personality, with is socialized, integrated, differentiated, and capable of self-regulation and optimal identification. Integration of personality is determined by world view, perspectives, and personal hierarchy of values. The complex character of mental health affects the optimal level of experience pleasure and enjoyment in life, complex character of social aspects of health of an individual affects maintaining adequate personal interaction and an individual has created adequate social ties and social relations. The complex of these features creates a quality psychosocial aspect of life. Other positive personal characteristics in relation to observed aspects of quality of life are the balance of giving and receiving, positive relationship with people, patience, tact, courtesy, ability to help, ability to accept failure, the ability to self-realization (Křivohlavý, 2001).

Mental aspects of health relates to intellectual, emotional and social maturity. The social aspect of health is essentially functioning and a level of interactive relationships. Social environment and social group to which an individual belongs to significantly influences the quality of life and lifestyle and contributes to the formation of personality (Hewstone, Stroebe, 2006). The social environment differs in cognitive and emotional challenges what is important with the development of personality. Zelina (1994) states the key to understand personality is the knowledge of the factors that accompany individual life since birth. Determinants help create and shape particular lifestyle, which becomes an individual's personality through survival and routing (Brotherhood, 2001). Relation between an individual and other people captures the dominant subjective inclinations as sociability or reclusiveness, rate tolerance or conflict in a group, selfishness or altruism. In today's complex world of values is the subjective satisfaction of human feeling, that its existence has meaning, importance, and also value.

Specificity of determinants is manifested in variability of personality traits. Their combination sets uniqueness of each of us. Comparison of people determines that different characteristic is a relatively stable feature of an individual. Attribute can be understood as a permanent way of behaviour, as a specific response, as a consistent aspect of personality – therefore a personality attribute can be inferred from behaviour. The concept of personality structure is therefore expressed as a certain combination of mental attributes.

The quality of an individual's life reflects to the psychic structure of personality, whereas the action of stimuli leads to psychological response and behaviour. Mental structure does not create merely passive conditions that affect the personality, but also spontaneous activities of individuals with regard to the outside real life situations that significantly interfere with the formation of personality. Personality traits are formed by own activity, active attitude to life, as well as an effort to improve the quality of our live. We consider important to form such personality triats that promote the joy of life, inner satisfaction with oneself. Inner peace as well as overall satisfaction is strongly influenced by the interests of providing meaningful space for self-expression. Active interests contribute to the fulfilment of the meaning of life.

Interests usually arise from the needs and are related to cultural values. Joy, happiness, enthusiasm is greatly reflected in the activities carried out by an individual with interest.

Interests are driving because they are creating emotionally differentiated approach to certain activities for which the individual has talents and abilities. Different people have different interests, values and their hierarchy is determined by their way of life and lifestyle. An individual recognizes and guides its values on the basis of their individual development. Faults in the personal hierarchy of values and ideals can lead to changes in the structure of personality but also in severe cases to mental illness. Loss of priority values such as work, relationship, can affect the loss of interest that may cause the loss of meaning in life in extreme cases. In the social sphere, this can lead to loss of interest in establishing social relationships, which may cause as the closeness that can give rise to feelings of loneliness (Křivohlavý, 2001).

### 1.1 Characteristic of research problem

Personality integrity is related to many factors, among which we can highlight the positive personality traits and the quality of social relationships. Harmony of personality is reflected in the mental health aspect, specifically in relation to oneself and meaningful life. Social relationships particularly close emotional relationships share a part in the overall mental and social well-being.

Mental health status is a condition in which mental processes occur in an optimal way a person is able to perceive reality, to respond promptly and appropriately to stimuli, and in meeting the challenges and have mostly a feeling of satisfaction and pleasure activities. One of the most important mental health factors is social maturity. Significant factors are social relationships which changes from family, to school and later on to work group (Langmeier, Krejcirova, 2006). A priority for young adults is considered partnership and satisfaction in social relationships. A quieter period of adolescence comes after tumultuous adolescence, when there is inter alia to create partnerships. Vágnerová (2000) states in adulthood is at the forefront of social relations within the partnership receives.

Psychological and social aspects of health is reflected in our daily lives in the ability to cope with environmental problems, the ability to resolve conflicts as well as an ability to live own live in harmony with himself and with others. The structure of personality traits, such as self-esteem, or responsibility significantly affects the ability to develop mental and social health. In this context, we refer to Jung (in Grün, 2011), by which one can develop their elemental Me without considering the relationship to people and the world (Grün, 2011).

Successful life can be measured by the love we give and receive (Gilbert, 2012). Love helps us develop relationships at all levels and also forms the personality. Everything we do with our love enriches and develops. Grunt (2011) adds that the proximity of others sustains us. A relationship must be balanced between closeness and distance that we maintain our personal integrity. Personal integrity defines our uniqueness and individuality in the functioning of social relationships. Personal integrity contributes to our specific interests, and so developing our mental health aspect.

An actual crisis in the relationships is giving us a number of questions related to own personality with a sense of life. Some personality traits are necessary to maintain psychological and social quality of life, foster harmony with oneself and the environment, or conversely they have negative effect, thus the quality of life in various aspects is being reduced. Each of us is a unique combination of personality traits and we carry unique memories in us. As reported by Kofman (2006), based on individual history, we build our own understanding of the present and thus affects our future. Our experience determines our

mental and social aspects of health. According to Křivohlavý (2002) is a personality defined as a person's unique pattern of traits and personality comprises the structure and dynamics of an individual as a unique unrepeatable individual.

Important attributes of personality for mental aspect of health are adequate self-esteem, self-control, balance, responsibility, the ability to build lasting relationships, a good level of job performance. An individual with such personality traits is able to positively affect the social environment and build the satisfactory functioning social relations. Such harmony of intellectual and social aspects determines subjective satisfaction what has a preventing effect on somatic and psychiatric disorders (Křivohlavý, 2002).

Mental health benefits from rich, deep and active feelings and interests, which are focused on a worthwhile goal. Young people often carry out activities together, which makes them satisfied and fulfils their sense of happiness. This is due to the fact that the value of family, love and children is getting more important, which provides partners with mutual happiness and mutual enrichment. A social and psychological aspect of health in young adulthood is related to the need for an emotional anchor of a loved one. We can therefore assume that the anchoring of the partnership enhances the quality of life in mental and social aspect. At the same time it can be assumed that for focusing the partner (emotional) relationship differs significantly in the presence of personality traits compared with individuals who do not work in a partnership relationship.

In our study, we seek to determine whether the stated aspects of quality of life meets individual criteria in differences existing connected to partner relationship and personality characteristics. We are dedicated to personal characteristics and determine their share in shaping the psychological and social aspects of quality of life. We review the major attributes in conjunction with emotional closeness in young adulthood.

## 2. METHOD

For our purpose, a questionnaire method was used. Selected demographic data was important to include participants in you research: age-specific characteristics of young adulthood, only employed participants were included in our research. The research group consists of 98 young adults (M=23,97years; 22 – 26 years).

To detect perceived emotional closeness Social support questionnaire MOS was used, which is an indicator of degree of social functioning. Standardizaton on Slovak republic was done by J. Kožený and L. Tišanská (2002). The questionaire consists of 18 questions in 3 dimensions. Our main focus is on emotional closeness dimension.

To determine the level of psychological and social quality of life aspects questionnaire WHOQL - BREF/1996 was used. The questionnaire has a standard form from World Health Organization (1996) measuring 5 fields of quality of life.

Multifactor personality questionnaire Miglierini is used to assess personality traits in our research. The questionaire comprehends the personality profile as an open system and personality factors are created for in period of adolescence. Proximity linking adolescence to young adulthood, as well as exploring personality factors of this close developmental periods are the reason of choosing this multifactor personality questionnaire.

## 3. RESULTS

Results were processed using statistical software SPSS, using inference statistics (Spearman correlation coefficient and Mann Whitney U test).

Tab. 1 Observed relations between social quality of life and personality traits

| | | Secure – Insecure | Balanced - Unbalanced | Sober - Daydreaming | Mental and physical enthusiasm – Neurotic symptoms | **Emotional volitional stability** | Possitive – Negative emotional relationships in family | **Relationships in family** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Social quality of life | Correlation Coefficient | -,267** | -,206* | -,224* | -,200* | **-,261**** | -,205* | **-,204*** |
| | Sig. (2-tailed) | ,008 | ,043 | ,027 | ,050 | **,010** | ,044 | **,045** |

An interesting result between quality of life and personality traits occurs, because there is no relation between psychical quality of life and personality as expected. But on the other hand there is a link between social quality of life and personality (as you can see in tab.1). This relationship is due to factor C – Emotional volitional stability (r = -, 261; p =, 010), which occurs as most important for social quality of life. Emotional volitional stability is contained by security, balance, and sobriety, mental and physical enthusiasm of participants. Participant who are secure and easy-going, emotionally balanced, cheerful, sober, realistic, optimistic and feel mentally and physically enthusiastic evaluate their social quality of life higher. Social quality of life is connected as well to positive relationships in families.

Tab. 2 Observed relations between perceived emotional closeness and personality traits

| | | Mental and physical enthusiasm – Neurotic symptoms |
|---|---|---|
| Perceived emotional closeness | Correlation Coefficient | -,256* |
| | Sig. (2-tailed) | ,011 |

Interesting result showed up as well in connection between perceived emotional closeness and a factor from emotional volitional stability, specifically mental and physical enthusiasms (tab.2.). The less neurotic symptoms participants perceive the more they feel emotionally close to others.

Tab.3 Observed personality differences between participants with and without relationship

| | Relationship | N | Mean Rank | Sum of Ranks | Mann – Whitney U | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Secure – Insecure | 1,00 | 55 | 44,65 | 2456,00 | 916,000 | ,052 |
| | 2,00 | 43 | 55,70 | 2395,00 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mental and physical well-being | 1,00 | 55 | 54,76 | 3012,00 | 893,000 | ,036 |
| | 2,00 | 43 | 42,77 | 1839,00 | | |
| Relationship to the people (Trustful – Untrustful) | 1,00 | 55 | 54,87 | 3018,00 | 887,000 | ,033 |
| | 2,00 | 43 | 42,63 | 1833,00 | | |

Significant personality differences between single ($N_1$ = 43) and non single ($N_2$ = 55) participants are found. As we can see in tab. 3, participants in relationship feel more physically and mentally healthy and more secure but on the other hand they evaluate themselves as more untruthful and more critical to others.

## 4. DISCUSSION

Interesting findings on personality traits relate to differences between participants due to the existence of partnership. There is also found a link between personality traits of participants and social aspects of quality of life, and there is not a relation between personality traits and mental aspects of quality of life. The findings suggest that personality replicates social world of people, which is reflected in the ability to generate high-quality intimate and personal relationships. A mental aspect of quality of life is demonstrated as important for emotional closeness, indicating a strong human need to be loved, someone who can be lived for.

The social aspect of health represents functioning and level of interactive relationships. Social environment and social group to which an individual belongs significantly influences the quality of life and lifestyle and contributes to the formation of personality. Social area of quality of life has proved to be most associated with participants personality traits, and psychological quality of life is not reflected in the personality. As it seems, this finding supports the well-known fact that for positive personality functioning is important emotional saturation, which resources are emotionally close people. The mere proximity of humans is a priority in young adulthood. As reported by several authors Vágnerová (2000), Langmeier, Krejčirová (2006) an individual matures in developmental and personality way, waht has an result in a specific range of values which an individual attaches importance. Partnership and love are the most important to him.

The finding that the social aspect of quality of life relates to personality traits more than psychological may result in support the idea, which corresponds to the priority to young adulthood, which is partnership and satisfaction in the social relationships. After overcoming puberty comes a period of adolescence and young adulthood, when there is inter alia to create partnerships. Vágnerová (2000) claims at the forefront of social relations is partnership in adulthood, as well as differences between the participants based on the existence of a relationship are proving essential in this period, which supports this conclusion.

The research results indicate that the existence of partnership and the perceived degree of emotional closeness creates some degree of mental and physical well-being in humans,

respectively small degree of neurotic symptoms prevent the development of close emotional relationships while creating a sense of social quality of life.

**Used literature**


1. BRATSKÁ, M. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. 1. Vydanie. Bratislava: Práca, 2001. 67s.
2. GILBERT, G. *Ať se Ti život povede.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80- 262–0157–1.
3. GRÚN, A. *Co živí lásku*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80- 262- 0015-4.
4. HEWSTONE, M. , STROEBE,W. *Sociálni psychologie.* Praha: Portál, 2006. ISBN 807-36-709-2-5.
5. KOFMAN, F. *Vědomý business*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978 80- 7367- 747-3.
6. KŘIVOHLAVÝ,J. *Konflikty mezi lidmi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
7. KOVÁČ, D. *WHOQOL-BREF*. Bratislava: WHO – ÚEPs SAV, 1996.
8. KOVÁČ, D. *Kvalita života- naliehavá výzva pre vedu nového storočia*. In: Československá psychologie. Roč 45,č. 1, 2001. s.33-34.
9. KOŽENÝ, J. TIŠANSKÁ, L. *Dotazník sociálnej opory – MOS. Vnítřní struktura nástroje*. In Československá psychologie, 2003, roč. XLVII, č.2, s 135-143.
10. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Portál: Praha, 2001. ISBN 80-7178-774-4.
11. LANGMEIER, J., KŘEJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie,* 4.vydanie, Praha: Grada, 2006.
12. MIGLIERINI, B. *Osobnostný dotazník.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
13. MILLOVÁ, K., BLATNÝ, M., KOHOUTEK, T.: *Osobnostné aspekty zvládania záťaže*. In: ψ-psychologie. Elektronický časopis ČMPS. Roč. 2, č. 1, 2008, s. 1-8.
14. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Grada: Praha, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
15. VAŠINA, B. *Psychologie zdraví*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravská univerzita, 1999.
16. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychológia.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80- 7178-308-0.
17. ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.


**Kontaktné údaje**


PhDr. Zuzana Mičková
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
E-mail: zuzana.mickova@ucm.sk

**ISBN 978-80-905243-6-1**

Vol. III, 2013

**ETTN 085-13-13021-04-1**

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.